صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة التاسعة | نوفمبر ١٩٥٦ | العدد الأول

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س	بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة التاسعة — نوفمبر ١٩٥٦ — العدد الأول

التربية عدو الاستعمار

تمر البلاد فى هذه الأيام بتجربة ستخرج منها ناجحة ظافرة منتصرة ، وستخرج منها أقوى مما كانت فى أى يوم مضى .

عندما جثم الاستعمار على صدر مصر عمل على إقفال المدارس ، وعلى تفريق ثقافة الشعب إلى دينية ومدنية وأوروبية . ذلك لأن الجهل والتفرقة يعاونان الاستعمار على أن يستشرى ويتوطد .

ولكن هيهات للاستعمار أن ينعم بدقيقة واحدة فى مصر ، فمن أوائل القرن الحالى قامت الجمعيات الأهلية من جانب الشعب لتعليم الشعب ولتوحيد ثقافة الشعب .

والآن نرى الحوادث تمر بنا وتصهر معدننا النفيس لا ليذهب هباء ولكن ليصبح أنقى وألمع وأكرم وأعز مما كان .

وكما أن الحوادث تربى الشعوب فإن التربية تعد أبناء الشعب لحوادث المستقبل .

فالتربية تزيد من كفاءتنا ومن إنتاجنا ومن قدرتنا على الإعتماد على أنفسنا ومن إحلال العمل محل الكلام والعلم محل الخرافة والجهل .

فرسالة التربية هى رسالة القوة ، ورسالة العزة ، ورسالة الكرامة ، ورسالة التحرر ، ورسالة النمو والتقدم .

فإلى رجال التربية أبعث بهذه الكلمة ، كلمة العهد ، عهد صحيفة التربية وعهد المربين .

رئيس التحرير

الأهداف القومية ورسالة المعلم

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

للمعلمين رسالة ، ورسالة المعلم ككل الرسالات ، رسالة ضخمة ثقيلة . . . . إذا اريد له أن يؤديها خير اداء ، كان عليه أولا ، أن يكون مؤمنا بها أعمق الايمان قادرا على أن ينقلها لغيره نقلا سليما منتجا . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يجب على المجتمع أن يعينه على ذلك : فتوفر له الدولة كل الامكانيات التى تجعله يقوم بعمله خير قيام ، ويضع فيه الجمهور من الثقة والإيمان ، ما يجعله يرضى عن نفسه وعن رسالته . فيؤديها كما يجب أن تؤدى الرسالات .

وإذا لم يصل المعلم إلى الدرجة التى تجعله يؤمن برسالته ويقدرها ، ويعطيها ما تستحقه من جهد ، فعليه — فى رأيى — أن يخلى السبيل لغيره ليحمل عنه الرسالة . . . فاذا كان المعلم ينظر إلى عمله على أنه ذلك المجهود التافه الذى يؤدى إلى ان يحفظ التلميذ بعض المعلومات فى الجغرافيا أو اللغة العربية مثلا ، فإنه سرعان ما يتسرب اليه السأم والملل والسقم ، ويكفر بنفسه وبرسالته ، فيرغب عن القيام بعمله بعد بضع سنين . أما إذا شعر المعلم بأن عمله لا يقتصر على ذلك الجهد الآلى ، وأحس بأن عليه أن يعمل على تكوين الأبناء تكوينا شاملا متكاملا ، بحيث يصبحون أقوياء فى البدن والخلق والعقل ، مؤمنين بأنفسهم وبلادهم ، وجيرانهم ، وبالإنسانية عامة .. إذا ما أحس المعلم بأنه يسهم فى هذا كله إسهاما جديا ، فانه حينئذ يشعر بقيمة نفسه ، وقيمة عمله ، ويشعر بأهمية الدور الذى يقوم به لخير الوطن وخير الإنسانية .

ومن هنا تتضح أهمية اختيار المعلم ، وتتضح أهمية إعداده الإعداد الذى يؤهله

لأن يقوم بهذا الدور الخطير فى تنشئة أجيال الوطن المتتابعة . ونحن نعلم أن البلادالتى يصل الوعى فيها الى أقصاه ، تعتمد فى تكوين أجيالها على المعلم ، وعلى معلم المرحلة الأولى بوجه خاص .

وإخلاص المعلم ونشاطه الموجه نحو خير المجتمع على جانب كبير من الأهمية ، فليس من المعقول أن نطمئن إلى مدرس فرنسى ، يدرس لأبناء الجزائريين ، بل يجب أن يعد معلمو الجزائر من الجزائريين أنفسهم ، حتى يكون لديهم الإيمان بالمجتمع الذى يعدون له ، وحتى يكون عندهم الإخلاص والتفانى فى تأدية رسالتهم .

وليس من شك فى أن للمعلم أكبر الأثر فى النهوض بالوطن ، وتحقيق أهدافه القومية . ولنأخذ على سبيل المثال هدفا من تلك الأهداف الكبرى فى مصر ، وهو « رفع مستوى المعيشة » ما شأن المعلم به ؟

رفع مستوى المعيشة معناه أن يرتفع مستوى دخل الفرد ، ومعناه كذلك أن يرتفع مستوى حياة الفرد . ويقتضى رفع مستوى الدخل ، زيادة فى الانتاج . وتقتضى زيادة الانتاج ، زيادة مساحة الأرض المنزرعة ، وكذلك زيادة التصنيع ، وزيادة استخراج الثروة المائية والثروة المعدنية .

وكل هذه الأمور تتطلب مهارة ، وعلما ، وصحة ، وتعاونا ، وهمة وإهتماما ، وإذا لم يتصف أبناء الوطن بهذه الصفات ، فإن الإنتاج لا يستقر ولا يستمر ولا ينمو ، ولكنه يموت .

ولضمان هذه الأمور ، لابد من تربية الأفراد تربية تكفل للنهضة مايراد لها من الاستقرار والنمو .

وليس أدل على صحة ما نذهب إليه من تجربة واقعية ملموسة : فقد قامت إحدى الهيئات بمحاولة إصلاح قرية مجاورة لطنطا ، فاستطاعت إدخال المياه الصالحة للشرب ، وأنشأت الدورات الصحية لتصريف الفضلات ، ووضعت الشباك لمنع الناموس ، وعملت على التخلص من الذباب بالديديتى ، وقامت بغير ذلك من أمور الإصلاح ولكن الهيئة فشلت فى مهمتها ، لسبب بسيط ، هو أنها عنيت بإصلاح

المرافق ، دون العناية بتغيير عقليات الناس حتى يقدروا هذه المرافق ، ويعرفوا أهميتها ، وطريقة استعمالها ، وطريقة المحافظة عليها ، وكانت النتيجة أن قطع الشبك المانع للناموس ، وسدت الدورات الصحية ، وبقى الناس على عاداتهم وأحوالهم .

ولكن هيئات أخرى أرادت الإصلاح ، فبدأت بالإتصال بالناس ، ورفعت مستوى حساسيتهم بمشكلاتهم ، ودفعتهم بذلك الى التفكير فى الإصلاح ، وهكذا أمكن إشراك الأهالى مع المصلحين فى هذه العمليات ، فنجحت فى مهمتها إلى حد كبير .

فلا يمكن بحال من الأحوال رفع مستوى المعيشة ، دون أن تسهم التربية فى ذلك إسهاما قوميا . والمعلم إنما يضع اللبنات الأولى فى هذا البناء ، فإذا كان رفع مستوى المعيشة يقتضى زيادة الإنتاج كما قلنا ، فإن زيادة الإنتاج تقتضى زيادة المهارة اليدوية وتقدير العمل اليدوى ، وتقتضى العلم بمصادر الثروة المحلية وطرق استغلالها ، كما تقتضى التعاون - فليس هناك إنتاج مثمر لخير المجتمع بدون تعاون جدى - وتقتضى أيضا أن نغرس فى الفرد بذور الإيمان بالنفس والهمة والإيجابية والاهتمام .

ولو نظرنا إلى تلك الأمور التى يتوقف عليها زيادة الانتاج ، لوجدنا أن المعلم المؤمن برسالته ، هو الشخص الذى يوكل اليه غرسها فى نفوس النشء ، فهو الذى يصقل المهارة اليدوية وينميها ، وهو الذى يدلهم على مصادر الثروة فى البيئة ويعلمهم طرق استخراجها واستغلالها ، كما أنه يستطيع بث الروح التعاونية ، وتربية الإيجابية والهمة والاهتمام .

وعلى مادة المعلم وطريقته ، وأسلوبه فى معاملة تلاميذه وعلى سلوكه كقدوة ، وعلى حسن قيادته لأبنائه ، يتوقف تحقيق هذا الهدف ، وهو رفع مستوى المعيشة . وهو - كما رأينا - يقوم على التربية الصحية والاجتماعية ، وعلى التعاونية أكثر من الفردية ، وعلى التربية العملية أكثر من الخيالية الكلامية ، وعلى التربية الإيجابية أكثر من السلبية .

وهذا الذى قلناه عن أحد الأهداف - وهو رفع مستوى المعيشة - نقوله عن هدف آخر ، وهو تحقيق العدالة الاجتماعية ، وشعور الفرد بأن الناس متساوون أمام القانون وأمام ما يقدمه المجتمع من خدمات ، فلا يخص بالتعليم أو العلاج - مثلا - أفرادا دون آخرين ، بل الجميع أمامه سواء .

فمن واجبات المدرس الأولى ، ومن صميم رسالته ، أن يغرس فى الفرد فى حياة المجتمع المدرسى ، احساسا واضحا بحقه وبواجبه ، بحيث يتعلم أن يؤدى واجبه دون أن ينسى حقه ، وأن يطالب بحقه دون أن يهمل واجبه . . وفى مجتمع المدرسة مجال فسيح لمثل هذه التربية التى تنتقل حسناتها إلى المجتمع الأكبر فتدعمه وتقومه .

فإذا انتقلنا إلى هدف ثالث — وهو رفع مستوى الاعتزاز بالقومية ، لوجدنا فى دراسة التاريخ القديم والحديث ، ودراسة الثورات القومية ، ودراسة الأحداث الجارية والتعليق عليها ، ما يجعل قلوب النشء عامرة بالإيمان بالوطن والمواطنين . ومن غير المعلم يغرس هذا الإيمان ويبث العزة والإحساس بالوجود ؟ ؟ . .

وفى المدرسة كذلك مجال فسيح للتدريب على الحياة الديمقراطية السليمة المستنيرة ، القائمة على الأخذ والعطاء ، والمساواة ، والنظام والقيادة والتبعية . والتدريب على الحياة الديمقراطية هدف هام من الأهداف القومية التى ننشدها ونسعى إلى غرسها فى النفوس .

. . وكل ما قلناه عن الأهداف الأربعة السابقة ، نقوله عن الهدف الخامس ، وهو إبراز مكانه مصر بالنسبة لغيرها من بلاد العالم ، ونقوله عن هدف الأهداف وهو الشعور بالطمأنينة الفردية والاجتماعية .

فاذا شعر المعلم بواجبه نحو أهداف الوطن ، وإذا اتخذ هذا دستورا فى عمله أحس بوجوده وشعر بأهميته ، وضاعف جهده .

وإذا شعر الوطن بأهمية المعلم نحو تحقيق هذه الأهداف ، بذل كل جهده لتسليحه ومده بكل الإمكانيات حتى يحقق تلك الأهداف على خير وجه . . وحينئذ يؤدى المعلم رسالته كما يجب أن تؤدى الرسالات .

اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة*

الأستاذ محمد خيرى حربى
مدير مساعد بإدارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

لم يكن مألوفا قبل عهد الثورة الحاضرة أن تبحث سياسة التعليم بحثا عليما على النحو الذى نتناوله فى هذا المؤتمر، بمعنى أنه بحث علمى قد يتمخض عن تعديل فى هذه السياسة. ذلك أن سياسة التعليم كانت قبلا جزءا من السياسة العامة الموجهة للبلاد، وهذه السياسة كان ينفرد بها هيئة عليا تقوم أحيانا خارج مصر وأحيانا فى مصر ولكنها على أية حال تعمل خارج نطاق التعليم لتحقيق أهداف معينة. ثم تأتى إلى رجال التعليم فيجتمعون أحيانا فى شكل مؤتمرات أو حلقات أو غير ذلك من أنواع الاجتماعات لا ليبحثوا هذه السياسة على النحو الذى نقوم به الآن ولكن ليبحثوا خير الوسائل لتنفيذها وتحقيق أهدافها، فهذه السياسة قد رسمت لهم مجال النشاط الذى يعملون فيه ويقاس مدى نجاحهم أو فشلهم بقدر ما استطاعوا تحقيقه من أهداف هذه السياسة المرسومة لهم.

فالمتتبع لتاريخ التعليم يلاحظ أن سياسة التعليم فى مصر منذ عهد الاحتلال حتى الآن قد مرت فى ثلاثة أدوار : —

١ — ففى الدور الأول (دور الاحتلال) (من حوالى ١٨٨٢[1] م إلى حوالى ١٩٢٢) كانت سياسة التعليم فى مصر كما هى سياستها الاقتصادية والاجتماعية مرتبطة بجهاز الإمبراطورية البريطانية الضخم. فكما أن حاجات الإمبراطورية قد جعلتهم يخصصون

---

* ملخص محاضرة ألقيت فى المؤتمر الصيفى للتعليم الزراعى المنعقد بكلية الزراعة بجامعة الاسكندرية فى أغسطس سنة ١٩٥٦ .

(١) ذكرنا حوالى لأن الانجليز فى دخولهم مصر وخروجهم منهـا كانوا عادة متسللين بطبيعتهم الاستعمارية مما يصعب معه تحديد الدخول أو الخروج بدقة .

مصر للإنتاج الزراعى وحده بل وإنتاج القطن بالذات بل وإنتاج نوع معين من القطن تخصصت فى غزله ونسجه مصانع منشستر بالذات وترتب على سد حاجة هذه المصانع تسخير المصريين جميعاً فى إنتاجه وبعد أن يتم لهم إنتاجه يتطلعون فى شيء كثير من التسول إلى سوق ليفربول ونساجى منشستر لتحديد سعره . كما أن هذا قد حدث فى الميدان الاقتصادى فلا بد أن يدعم ذلك الجهاز التعليمى ولذلك اتجهت سياسة التعليم فى مصر فى عهد الإحتلال إلى تدعيم فكرة أن مصر بلد زراعى وأن مقومات الصناعة لا تتوفر فيها فمن العبث أن نصنعها . ولكى يضمنوا تثبيت هذه الفكرة فقد وجهت سياسة التعليم إلى تخريج مجموعة من الناس مستعدة لتقبل الآراء التى تأتيهم من الخارج ، ونظرا لعدم إلمامهم بالهدف من التعليم حتى يتصرفوا فى ضوئه فإننا نجدهم عادة يعملون فى دائرة تفادى المسئولية .

وهكذا نجد التعليم فى مصر من أولى إلى إبتدائى وثانوى وعال وفنى قد خدم حاجات الإستعمار خدمة جليلة ، فخرج لنا مجموعة من الموظفين يحفظون اللوائح والقوانين ويطبقونها دون أن يلموا بأهدافها . أما السياسة التوجيهية فكانت من عمل السادة الأجانب الذين يشرفون على العمل حتى ولو لم يفهموه . ولذلك انقسمت دوائر العمل فى مصر قسمين : مجموعة تعمل ولا تعرف هدف عملها ومجموعة تشرف على العمل وقد لا تكون ملمة بظروف العمل ولكن يكفى أن يكون أجنبيا مرتبطا بأصحاب السيادة من الأجانب حتى يوضع فى مركز التوجيه والصدارة ضمانا لتوجيه الجهاز كله لتحقيق أهداف أجنبية ، فناظر المدرسة الإنجليزى يشرف على توجيه أبناء المصريين وإن لم يكن هو ملما بالعربية ، والمستشار الفنى الإنجليزى يوجه التعليم كله دون أن يعرف العربية أيضاً وهكذا ... ومن هنا جاء تركيب دولاب الحكومة على النحو المألوف عندنا فى مصر من أن الرئيس يوقع بالإعتماد دون أن يتحمل مسئولية ما وقع عليه .

ونظراً لأن أهداف التعليم هى خدمة مجتمع خارجى فلا بأس من أن تكون المدارس كلها ذات صورة واحدة ، فالمدارس الإبتدائية كلها واحدة والزراعية واحدة والصناعية والثانوية كذلك وحتى العالية وكليات الجامعة تكاد أن تكون صورا لبعضها البعض . ولا فرق بين مدرسة زراعية فى المنيا أو فى شبين الكوم أو فى دمنهور أو فى أبى قير فهى لا تخدم المنطقة التى تقوم فيها وإنما تهدف إلى خدمة صناع منشستر أو غيرهم من سكان الإمبراطورية . وحتى حين فرضوا علينا زراعات غذائية أثناء الحرب العظمى الأولى كان هدفهم تغذية جيوشهم لا سد حاجة المصريين إلى الغذاء .

٢ — فلما شعر هؤلاء المغتصبون أن أيامهم أصبحت قليلة فى مصر لم يشاءوا أن يتركونا — وهم الأوصياء علينا — دون أن ينصبوا نفرا منا يرشدوه بطريقتهم الخاصة ثم يولوه أمرنا . وهكذا اختاروا مجموعة من المتعلمين وأرسلوهم فى بعثات تعليمية إلى إنجلترا بالذات وهناك أعدوهم للنمو فى ميدان العمل الحكومى فى مصر بل للإشراف عليه وتوجيهه من غير أن يلموا إلماما كافيا بالعمل الذى يشرفون عليه أو يوجهونه . وهكذا نشأت فكرة خريجى الجامعات الإنجليزية England Men الذين تولوا المناصب الرئيسية فى مصر دون أن يتدرجوا فى وظائفها فحلوا محل الإنجليز فى وظائف النظار والمفتشين والمراقبين والمستشارين فى وزارة المعارف ، كما حلوا محل الإنجليز فى كل الوظائف الرئيسية فى المصالح الحكومية الأخرى . ونظرا لأن هؤلاء قد أعدوا للعمل فى دائرة خدمة السادة ولأن خبرتهم فى العمل نفسه تكاد تكون محدودة فمعظمهم قد تولى رياسة الأعمال بمجرد عودته من الخارج ، لذلك نجدهم جعلوا مركز إطمئنانهم هو السادة الذين بحثوا عنهم فوجدوهم فى جماعات الإقطاعيين ورجال الحكم ممن تولوا الحكم فى عهد النظام النيابى الفاسد . ومحاكم الثورة والشعب قد عرضت علينا صورا جميلة لهذه الشخصيات التى كثيراً ما كانت تذكر سيدها بناحية من نواحى الطغيان إن كان قد نسيها .

ففى هذا الدور كانت سياسة التعليم يضعها كبار رجال المعارف وهدفها إعداد جيل يمكن أن يسخره أصحاب السلطان لخدمته ، فهى جزء من سياسة الدولة العامة فى عهد النظم النيابية الفاسدة ، وما دام هذا هدفها فعلا فإنه يمكن أن تكون المدارس كلها صورة واحدة وأن تدار إدارة مركزية ، حتى المدارس الأولية بعد أن كانت تدار محليا فقد تحولت كلها إلى إدارة التعليم الإلزامى بالوزارة لتديرها فلما صعب على الوزارة إدارة هذا الجهاز الضخم المتغلغل فى القرى والمدن أنشأت ما سمته بالمناطق وزعمت أن هذا هو النظام اللامركزى مع بعده الشديد عن النظام اللامركزى الصحيح الذى تستغل فيه الوحدة التعليمية فنيا وإداريا وماليا بعملها وتكتفى السلطة المركزية بالتوجيه والإرشاد .

٣ — هذه هى سياسة التعليم التى ورثتها ثورتنا الحاضرة ومن طبيعة الثورة أنها عملية تغيير وتغيير سريع فمعنى المواطنة المصرية سنة ١٩٥٢ غير معنى المواطنة سنة ١٩٥٣ و ١٩٥٤ و ١٩٥٥ و ١٩٥٦ . وأهداف الثورة تتبلور واحدة بعد أخرى ففى سنة ١٩٥٢ تحقق هدفها فى إجلاء الطاغية ثم تلاه القضاء على نظام الحكم الملكى

وأعلنت الجمهورية ثم كانت عملية الاصلاح الزراعى وفيها رد للفلاحين حقوقهم فى أراضيهم . ثم تدعيم الجيش والعناية بالانتاج والخدمات، وانتخاب رئيس الجمهورية وأخيراً تأميم قناة السويس . وكل عملية من هذه العمليات وغيرها فيها تحقيق لهدف من أهداف الثورة وهى فى الوقت نفسه عملية تعليمية لا بد أن توجه سياسة التعليم نحو تحقيقها . فتأميم قناة السويس من وجهة نظر الاقتصاديين ذات دلالات خاصة وهى من وجهة نظر التعليم ذات دلالات معينة ، فلم يعد المواطن المصرى الحديث يكتفى بمعرفة حقه والتمسك به واستجداء الحصول عليه وإنما أصبح يبحث عن حقه وعن مستندات هذا الحق وعن وجهة نظر الناس فيه حتى إذا استوثق من هذا كله استولى على هذا الحق ولم يعد يستجدى هذا الحق كما كان يفعل قبلا .

هذا التطور السريع هو دليل الحيوية . وسياسة التعليم الجديدة ينبغى أن تتابع هذا التطور السريع وهذا ما تم فعلا . وينبغى أن ننظر إلى هذا التغيير التطورى السريع نظرة تفاؤل لأنه دليل على الحيوية والحيوية الشديدة فى عهد نفخر بأنه عهد حيوية شديدة فى الحياة مظهرها التغير والتحول ولذلك نجد سياسة التعليم عندنا فى عهد الثورة قد نالها الكثير من التغيير وهو تغيير ينبغى أن نستريح له مادام له هدف وهذا الهدف هو ملاحقة التغيرات التى طرأت على مجتمعنا فى عهده الأخير .

فأول أهداف سياسة التعليم الجديدة إذن هو العمل على تدعيم مبادىء الثورة بحيث تخرج لنا المدارس مجموعة من المعلمين قادرين على تحمل تبعات هذا المجتمع وتوجيه جماعة تشعر بأنهم أهل هذا البلد وهم المسئولون عنه . جماعة تعمل فى دائرة المسئولية . وهذا يتطلب إعادة النظر فى تركيب المدرسة والمنطقة والوزارة بحيث يتحقق ذلك عمليا .

ويرتبط بهذا نقل مسئولية التعليم من الوزارة إلى الشعب . فالواقع أن المسئول الأول عن التعليم هو الشعب ومهمة الوزارة تيسير تحقيق أهداف الشعب التعليمية وبهذا وحده يمكن أن نتدارك ماسبق أن أوضحناه من سوء استغلال الجهاز التعليمى لصالح جماعة من الناس سواء كانوا نوابا أو وزراء أو أتباع ، والواقع أيضاً أن هذا هو الوضع الطبيعى السيكولوجى . فالمسئول الأول عن التعليم هو الشخص الذى يتعلم نفسه والمسئول الأول عن المرض هو المريض نفسه وما المدرس والطبيب إلا موجه كل فى ميدان فكذلك المسئول الأول عن التعليم هو الشعب نفسه وما الوزارة

إلا موجهة ومعاونة . ومن أمثلة الاتجاه نحو نقل المسئولية من الوزارة إلى الشعب ما قامت به لجنة بحث التعليم الابتدائى لأول مرة فى مصر من أخـــذ رأى الأهالى والمعلمين والنظار والمفتشين ومديرى المناطق فى شكل استفتاءات وندوات قامت بتحليلها تحليلا علميا إحصائياً اتخذته أساسا لدراستها . وكذلك اتجه قانون التعليم الزراعى الجديد رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ نحو تأليف مجلس استشاى ومجالس محلية فى المدارس المختلفة. وسياسة التعليم الجديدة تعمل على تكوين نظام لامركزى حقيق تتحمل فيه المناطق والمدارس متعاونة مع أفراد الشعب (اللجان الاستشارية للتعليم ، مجالس الآباء والمعلمين) مسئولية التعليم الفنية والإدارية .

ولأول مرة نلاحظ فى قوانين التعليم الجديدة عدم تعرضها لكثير من التفاصيل حتى تعاون على إبراز شخصيات المناطق والمدارس . وهذا لا يتأتى إلا إذا حررنا قوانيننا التعليمية من كثير من التفاصيل فيكفى جداً فى القوانين ذكر المـــواد ولكن ينبغى ألا نجعل الأسس النظرية لها واحدة فى كل المدارس كما جاء فى قانون التعليم الزراعى الأخـــير فيحسن تحرير المدارس فى النواحى النظرية والتطبيقية . فسياسة التعليم الجـــديدة تربط بين العلم والعمل حتى تخرج مجموعة من الناس عندهم اتجاهات صحيحة نحو حل المشاكل . فالمدارس الزراعية ليست مهمتها تخريج زراعى من الطراز الأول وإنما مهمتها تخريج زراعى قادر على دراسة مشكلات المزرعة التى يعهد إليه بها ، وتحليل هذه المشكلات وافتراض الفروض لحلها وتجربة هذه الفروض فهو يتعلم فى أثناء العمل بعد أن زودته المدرسة بمجموعة من الخبرات التعليمية وهذه الخبرات لا تتم إلا إذا تعلم فى معهد يسير على منهج البحث العلمى الصحيح الذى يدعو إلى تركيب العمل بحيث أن المشكلات العملية تتبلور فى شكل نظريات وليست نظريات تطبق على الزراعة .

هدف آخر لسياسة التعليم الجديدة مرتبط بنشر التعليم الصحيح كما وكيفا بحيث تعاون هذه السياسة معاونة فعالة فى تحقيق أهداف الثورة . فمن أهم أهداف ثورتنا تحرر الفرد ولعل معظم أعمالها يمكن أن يترجم فى هـــذا المجال . ومن المبادىء الأولية أن التعلم والتحرر مرتبطان والجهل والتقيد مرتبطان أيضا ، ذلك أن التعليم معناه تزويد الشخص بالكفايات والكفاية تؤدى إلى اتصال أوسع وأبعد مدى وسعة المدى تؤدى إلى التحرر . فاتساع كفاية الشخص وتنوعها يؤدى إلى زيادة حرية الشخص وقدرته على سيادة نفسه وسيادة ما حوله ومن حوله ، وانعدام الكفاية

معناه الاعتماد على الغير ، والضعف والخضوع . لهذا كله كان هدف سياسة التعليم الجديدة نشر العلم وتدعيم قاعدته وهى المرحلة الأولى المباحة للجميع ، لذا اتجهت فعلا سياسة التعليم منذ بداية عهد الثورة الى توحيد هذه المرحلة وتدعيمها ، غير أنه تبين نتيجة تطبيق القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٢ أن تداخل المرحلة الأولى فى المرحلة الإعدادية قد أضعف المرحلتين معا كما دلت على ذلك الأبحاث التى قامت بها لجنة بحث التعليم الابتدائى . كما دلت هذه الأبحاث أيضا على أن معظم الأطفال تنتهى دراستهم بنهاية السنة الرابعة لعدم توفر المدارس الإعدادية القريبة وليس من شك فى أن ترك الدراسة بعد فترة قصيرة يعود بهؤلاء الأطفال مرة أخرى إلى الأمية إذ لا تتوافر للقراءة والكتابة فى هذه السن فى المجتمع الريفى أسباب الثبوت والنمو .

يضاف إلى هذا أن الغرض من المدرسة الابتدائية لا يتحقق تماما إذا ترك التلميذ المدرسة بعد السنة الرابعة فهذه الفترة لا تكفى لتمكينها من أداء وظيفتها فى توجيه شخصيات تلاميذها نحو النضج الفردى والاجتماعى .

لهذا كله أعيد النظر فى قوانين التعليم فأصبح التعليم الابتدائى مدته ٦ سنوات يقترح أن تليها ثلاث فى الإعدادية ثم ثلاث أخرى فى الثانوى وبذلك يصبح التعليم من فنى وعام متوازيا .

وهذا يؤدى بنا إلى مناقشة هدف آخر من أهداف سياسة التعليم الجديدة وهو تطبيق مبدأ وضع التلميذ فى نوع التعليم الذى يصلح له ، وهذه فى الواقع هى مشكلة المشاكل الحاضرة إذ أنها فى منتهى التعقيد لأنها مرتبطة بقيم اجتماعية يحتاج حلها حلا مرضيا إلى تغيير فى اتجاهات الناس نحو أنواع التعليم المختلفة ، وهى مسألة ليست هينة من جهة وتحتاج إلى فترة طويلة من جهة ثانية . وقوانين التعليم الفنى الجديدة (الزراعى والصناعى والتجارى) فيها توجيه نحو حل هذه المشكلة . وهناك بحث يقوم به بعض الزملاء لوضع أسس علمية لاختيار الصالحين لكل نوع من أنواع التعليم ومع ذلك فإن هذا البحث لا يتوقع له النجاح الكامل إلا إذا تغيرت اتجاهات الناس فعلا نحو التعليم الفنى والتعليم العام .

وتعمل الثورة على رفع مستوى المعيشة عن طريق ما يؤدى من خدمات وعن طريق رفع مستوى الإنتاج وزيادة مشروعات التعمير وغير ذلك . ولكن هذا كله

لا يتحقق إلا عن طريق تعليم موجه فى نفس الإتجاه . فلا يكفى أن تصلح المرافق ومناطق الإنتاج وإنما ينبغى أيضا إصلاح عقول الناس فى نفس الإتجاه ولهذا تتجه سياسة التعليم الجديدة إلى تزويد التلاميذ بخبرات صحية واجتماعية وانتاجية عملية ونظرية فهى تعمل على الربط التام بين العلم والعمل فى كل مراحل التعليم بحيث يؤدى ذلك إلى احترام العمل اليدوى كما عنيت بصفة خاصة بالمدارس العملية .

وأخيرا تعنى سياسة التعليم الجديدة بتحقيق هدف الإعتزاز بالقومية وينبغى أن يعاون المجتمع المدرسة على تحقيقه إذ يتطلب الإعتزاز بالقومية أن يكون الوطن نفسه من حيث ماضيه وحاضره مما يشرف الإنسان الإنتماء إليه ، وهذا ما عملت الثورة على تحقيقه . وعمليات القضاء على الطغيان الداخلى والخارجى وتأميم القناة وإبراز تاريخنا القومى كل هذه وغيرها من أعمال الثورة جعلتنا جميعا نفخر بوطننا الجديد ومع ذلك فإن المدرسة تستطيع أن تدعم ذلك :

(١) إذا أشعرت التلميذ بدرجة معقولة من الإطمئنان فى الجو المدرسى .

(٢) وكذلك استغلت الأناشيد وما إليها فى تثبيت هذا الاعتزاز .

(٣) ثم عنيت بالطريقة والمادة التى تتناول دراسة التلميذ لوطنه وأحواله وتاريخه .

وكذلك المادة والطريقة التى تؤدى إلى اعتزازه بعلاقته بمدرسته وبلده ، فسياسة التعليم الجديدة إذن تهدف إلى أن تشارك المدرسة فى تثبيت فكرة الإعتزاز بالقومية بصورة عملية لا بمجرد الحديث والكلام.

هذه مجموعة من الآراء عن أهداف سياسة التعليم يمكن أن تكون أساسا للتفكير فى هذا المجال وليس الغرض منها تحديد مجال التفكير ، فالتعليم الزراعى مثلا يستطيع أن يسترشد بهذه الأهداف فيجعلها أساسا لبحث يترتب عليه أن يحدد هو المجال الذى يضع فيه أهداف التعليم الزراعى . وهكذا الحال فى التعليم الصناعى والتجارى والعام فأهم ما تمتاز به سياسة التعليم الجديدة أنها قد أصبحت سياسة المعنيين بالتعليم ومهمة الوزارة هى التوجيه والبحث والمعاونة على تحقيق الإتجاهات السليمة .

التوجيه التعليمي والمهنى فى التعليم الزراعى

للدكتور محمد خليفة بركات
المدير المساعد لإدارة البحوث الفنية
بوزارة التربية والتعليم

مقدمة :

من أهم العوامل التى تتوقف عليها سعادة الأفراد والجماعات : « وضع الشخص الصالح فى العمل الملائم فى الوقت المناسب » وهذا يصدق فى جميع ميادين الحياة — سياسية كانت أم اقتصادية أم اجتماعية ، ويظهر هذا بوضوح وجلاء فى اختيار القادة فى الجيوش وتوزيع المجندين على أسلحة الجيش المختلفة ، كما يبدو كذلك فى اختيار الأفراد لمختلف أنواع الأعمال والوظائف والمهن ، وفى توجيه التلاميذ لمختلف أنواع سبل التعليم .

والسعادة التى نقصدها هنا لاتقاس بمبلغ مايحصله الفرد من مال أو كمية مايؤديه من عمل وإنتاج ، وإنما تقاس السعادة بما يشتقه الشخص من الشعور بالرضا والارتياح النفسى من العمل الذى يقوم به مهما كان نوعه ومهما كانت قيمته فى نظر الغير مادام يؤديه بأمانة واقتصاد فى الوقت والجهد والمواد الخام بدافع طبيعى تلقائى .

والشخص يشعر بالارتياح والرضا إذا اتجه للعمل الذى يوافق طباعه وميوله واستعداده الطبيعى ، وإذا أقبل على العمل الذى اتجه اليه بدافع طبيعى وشوق ورغبة تلقائية ، وإذا شعر بأنه يؤدى واجبه نحو المجتمع ويساهم فى خدمته بحيث يرضى عنه المجتمع فينعكس ذلك على الرضا عن النفس .

ومن الثابت فى علم النفس أن هناك فروقا مختلفة بين الأفراد فى الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والمواهب والاستعدادات تجعل بعضهم يصلح لأنواع معينة من الأعمال والمهن والبعض الآخر يصلح لأنواع أخرى ومن هنا يمكن أن ندرك أهمية التوجيه التعليمى والمهنى .

ومع تسليمنا بما لكل فرد من الحق الطبيعي في التعلم بحيث تتكافأ الفرص أمام الجميع إلا أن مبدأ تكافؤ الفرص خاضع لشرط أساسي وهو وجود الإستعدادات والقدرات العقلية والصفات النفسية اللازمة للسير في نوع التعليم الذي يريده الفرد .

فمن الثابت الآن أن بعض الأفراد يولدون مزودين باستعدادات عقلية عالية تؤهلهم للسير في طريق التعليم بنجاح ، وبعض الأفراد الآخرين يولدون بقدرات عقلية واستعدادات ضعيفة لاتساعدهم على الإفادة من نظم التعليم العادية ، وبين هؤلاء وأولئك أفراد يتفاوتون فيما لديهم من الاستعدادات والمواهب ، وفي قدرتهم بالتالي على السير في دراسة معينة أو نوع خاص من أنواع التعليم .

فساد التوجيه للمدارس الثانوية والفنية :

وإذا نحن طبقنا الأسس السابقة على توجيه التلاميذ لسبل التعليم بأنواعه المختلفة فإننا نجد الكثير من المشكلات قد ترتبت على فساد خطة الأسلوب المتبع الآن ، ولقد عمت الشكوى من ضعف مستوى التلاميذ وكثرة رسوبهم في المدارس التي التحقوا بها كما أن عدداً كبيراً من خريجي المدارس الفنية لم ينتفعوا بإعدادهم الفني بل انصرفوا إلى العمل في ميادين أخرى كالتدريس في المدارس الإبتدائية أو الالتحاق بأعمال كتابية مع أنهم لم يعدوا لها من قبل .

وطبيعي أن لهذه المشكلات أسباباً مختلفة تضافرت مع بعضها فأدت لمثل هذه النتيجة ، فقد تكون هناك عيوب في المناهج أو طرق التدريس ، وقد يكون العيب في السوق ذاتها أو المجتمع المحيط الذي لم يتهيأ بعد لاحترام العمل اليدوي والفني الاحترام الكافي . وقد تكون هناك أسباب أخرى أيضاً .

ومهما يكن الأمر فإن من أهم أسباب تلك المشكلات هو نوع التلميذ الذي يلتحق بتلك المدارس — فقد جرت العادة على أن يلتحق بالمدارس الثانوية النظرية معظم الناجحين في الشهادة الإعدادية من المتفوقين وتترك البقية الباقية ممن لا يصلحون لها فيضطر هؤلاء الذين لفظهم التعليم الثانوي النظري إلى الإتجاه للتعليم الفني لا لأن لديهم الاستعدادات المناسبة ولكن لمجرد رغبتهم في إتمام التعليم بأي شكل ممكن .

والنتيجة الطبيعية لذلك هي أن يتجمع ضعاف التلاميذ من النواحي العقلية

والتحصيلية فى هذه المدارس الفنية فيهبط مستوى التعلم فيها وتضعف الروح الابتكارية والمعنوية من تلاميـــذ تلك المدارس . ويشعر تلاميذها ومدرسوها والقائمون بالأمر فيها بأن مدارسهم أقل شأناً من المدارس النظرية التى تأخذ المتفوقين وتترك لهم الضعفاء .

ولضعف استعدادات التلاميذ الذين تضطر المدارس الفنية لقبولهم آثار بعيـدة فى حياتهم المستقبلة وفى النهضة الصناعية والتجارية والزراعية ، ذلك لأن هؤلاء التلاميذ يخرجون بعـــد جهود كبيرة فى تعليمهم إلى الحياة غير قادرين على اقتحام ميادين الكفاح العملية ولذا يتجه عدد غير قليل منهم إلى أسهل سبل الحياة وأيسر الأعمال كالتدريس والأعمال الكتابية وليتهم ينجحون فيها ، بل إنهم يفشلون تماما لأنهم لم يعدوا لها . وتكون النتيجة الطبيعية أن الدولة تخسر هؤلاء مدرسين أو كتبة كما خسرتهم كتلاميذ بالتعليم الفنى ويضيع على الدولة ما أنفقته فى سبيل إعدادهم الفنى للصناعة أو التجارة أو الزراعة وبذلك يضعف الإنتاج العملى القومى فى البلاد .

التوجيه التعليمى كما يجب أن يكون :

ولكن ما الحل الأمثل لهذه المشكلة ؟ وماذا تفيدنا توجيهات علم النفس فى ذلك ؟

إذا فحصنا النظم التعليمية فى الخارج فإننا نجد أن للتعليم الفنى أهمية لا تقل مطلقا عن أهمية التعليم النظرى . ففى انجلترا مثلا ينتقى للتعليم الفنى من أكثر التلاميذ ذكاء وقدرة علمية شأنهم فى ذلك شأن من يختارون للتعليم الثانوى النظرى — وهى تختار لهذين النوعين من التعليم الثانوى النظرى والثانوى الفنى التى مالا يزيد عن الارباعى الأعلى من المتفوقين فى المدارس الابتدائية أى أنها ترتب التلاميذ على حسب النجاح فى امتحانات المسابقة ثم تأخذ منهم بالترتيب ما لا يزيد عن ٢٥ ٪ من مجموع التلاميذ لهذين النوعين من التعليم — أما الباقون وهم ٧٥ ٪ تقريبا فيتجهون لأنواع أخرى من المدارس التكميلية يسمونها الثانوية الحديثة التى تناظر المدارس الراقية هنا .

إذن هناك عملية تصفية دقيقة ، وعملية توجيـه سليمة وعملية اختيار لا بد منهـا وذلك بناء على اختبارات واعتبارات فنية تضمن حسن اختيار العناصر التى تلحق بالتعليم الفنى والتعليم النظرى على السواء .

ونحن هنا فى مصر قد بدأنا هذا الاتجاه بطريقة ميدانية هذا العام تطبيقا لقانون التعليم الفنى الجديد رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ الذى ينص على تأديه امتحان قبول فى اختبارات الاستعداد المهنى للمتقدمين بقصد ضمان اختيار العناصر الصالحة من التلاميذ .

لجنه اختبارات الاستعداد المهنى :

تألفت لجنة مشتركة تمثل إدارات التعليم الفنى وإدارات البحوث الفنية بالوزارة واستعرضت اللجنة موضوع الاختبار والتوجيه للمدارس الفنية ووصلت إلى وضع اختبارات معينة لاختيار أصلح المتقدمين لكل نوع من أنواع المدارس الفنية من بين من يتقدمون لكل نوع منها وستطبق هذه الاختبارات فى بداية العام الدراسى القادم لأول مرة فى مصر مع التحفظات الآتية :

أولا : أن أحسن دليل لمعرفة صلاحية التلاميذ لنوع التعليم الذى يتجه اليه هو ما يمكن الحصول عليه من حياته الدراسية العلمية والعملية السابقة على أن تكون مسجلة ومتنوعة وفيها من البيانات ما يوضح استعداد التلميذ للدراسة المستقبلة — ولهذا أوصت اللجنة بالبدء بتصميم بطاقات مدرسية لتسجيل أحوال التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم النظرى والفنى لتكون من الأسس التى يبنى عليها الاختيار والتوجيه فى المستقبل .

ثانيا : أن الطريقة المثالية للتوجيه الصحيح لأنواع التعليم الفنى أن توجد مدارس بها الأنواع الثلاثة معا زراعى وصناعى وتجارى بحيث يكون من الميسور لكل تلميذ أن يمر بالخبرات المدرسية فى كل نوع منها وأن يتمكن من التحويل من فرع منها إلى الآخر حسب ما يتبين من استعداده من واقع التجارب التى مر بها والملاحظات التى يبديها المدرسون .

ثالثا : أن من الواجب أن تتعدد وسائل الاختبار والتوجيه بحيث لا يكتفى فيها بالامتحانات أو البطاقات أو الاختبارات التى وضعت لقياس الاستعداد المهنى وإنما يجب أن يصحب ذلك أيضا نوع من الاختبار الشخصى بطريقة المقابلة وجها لوجه بحيث يمكن الحكم على شخصية التلميذ وميوله واتجاهاته — كما يجب أن يؤخذ فى

الاعتبار الوسط الذى نشأ فيه التلميذ ورأى أهله فى توجيهه وغير ذلك مما لا يتنافى مع التوجيه الصحيح .

رابعا : أن خير الطرق هى أن يعطى التلميذ اختبارات منوعة تكشف عن استعداداته المختلفة لكل نوع من أنواع التعليم بحيث يمكن أن يتجه التلميذ للنوع الذى يثبت صلاحيته له ومعنى ذلك أن يمر جميع المتقدمين لجميع أنواع التعليم الفنى بجملة اختبارات منوعة لتكون أساسا للتوجيه .

ولكن تسهيلا لبدء فكرة الاختبارات هذا العام رؤى الاكتفاء بعمل اختبارات خاصة بكل نوع من أنواع التعليم الفنى يكون الغرض منها انتقاء الأصلح من بين المتقدمين لكل نوع .

خامسا : من المعروف أن الاختبارات الصالحة للانتقاء الصحيح تحتاج فى إعدادها وتجريبها وتعديلها إلى وقت طويل بقصد الوصول بها إلى صورة تضمن صلاحيتها لما وضعت لقياسه وثبات نتائجها وتمييزها بين القوى والضعيف من التلاميذ . ولكن رغبة فى البدء بهـــذا النظام اكتفى بتجريب الاختبارات على عدد قليل من التلاميذ بحسب ما سمح به الوقت . ولهـذا سيكون هناك مجال كبير لتحسين هذه الاختبارات ووضع اختبارات أفضل منها فى المستقبل على أن يبدأ إعدادها فى وقت مبكر بما يضمن فرصة التجريب والتعديل وعمل خطوات ما يسمى (بالتقنين) .

سادسا : لقـد وضعت هـذه الاختبـارات بنـاء على وصف تحليلى علمى دقيق لنواحى الدراسـة العلمية والعمليـة فى كل نوع من أنواع التعليم الفنى بناء على استمارات أعدت لذلك وملأها المختصون بكل فرع من فروع التعليم . ونظرا لصعوبة قياس بعض الصفات والاستعدادات اللازمة من جميع نواحيها لكل فرع من فروع التعليم فقد رؤى الاكتفاء بأن تشمل الاختبارات النواحى الآتيـة : ــ

(ا) الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة : وقد صمم لها اختباران أحدهما لاختبار الملتحقين بالمدارس الإعدادية ، والثانى لاختبار الملتحقين بالمدارس الثانوية وهذه الاختبارات تطبق على جميع التلاميذ فى جميع أنواع التعليم .

(ب) اختبارات الاستعدادات الخاصة : وقد وضعت اللجنة :

اختبار الاستعداد الخاص للتعليم الصناعى للمرحلة الاعدادية .
» » » » » » الثانوية .
» » » » التجارى .
» » » » الزراعى .

احصاءات التعليم الزراعى بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى :

تدل الاحصاءات التى قدمتها إدارة التعليم الزراعى على أن المدارس الاعدادية الزراعية مستعدة لقبول ١٢٠٠ تلميذ هذا العام وأن المدارس الثانوية الزراعية مستعدة لقبول ٢٠٠٠ تلميذاً ويدخل ضمن ذلك الفصول الجديدة التى اقترحت فى الميزانية والمتوقع أن يتقدم للمدارس الزراعية ما يزيد عن ضعف هذه الأعداد .

وتدل الاحصاءات كذلك على أن الهرم التعليمى غير منتظم بالنسبة للتعليم الفنى. إذ أن نسبة تلاميذ المدارس الإعدادية الفنية حوالى ٢½٪ من مجموع تلاميذ المدارس فقط بينما النظرية ٩٧½٪ تقريبا أما الثانوى فنجد أن ١٧,٣٪ بالتعليم الفنى و٨٢,٧٪ بالتعليم الثانوى النظرى وإذا بحثنا النسبة بين أنواع أنواع التعليم الفنى نجد أن هناك :

بالإعدادى ٧٠,٦٪ صناعى ، ٢٢,٨٪ زراعى ، ٦,٦٪ تجارى .
والثانوى ٣١,٧٪ صناعى ، ١٦,٧٪ زراعى ، ٣٣,١٪ تجارى ، ١٨,٥٪ مدارس نسوية فنية .

ويتضح من هذه الاحصاءات الحقائق الآتية :

أولا : أن التعليم الفنى لم يأخذ نصيبه الواجب من العناية بالنسبة للتعليم النظرى مما يتطلب إعادة النظر فى السياسة التعليمية بما يتمشى مع تطور النهضة الصناعية والتجارية والزراعية بحيث تزيد نسبة عدد التلاميذ فى التعليم الفنى .

ثانيا : أن التعليم الزراعى هو أقل أنواع التعليم الفنى عددا فى المرحلة الثانوية مما يستوجب الاهتمام بهذا النوع من التعليم فى هذه المرحلة . خصوصاً وأن مشروعات البلاد تتجه إلى زيادة الرقعة الزراعية بمقدار ٢ مليون فدان بعد مشروع السد العالى .

أسس الاختيار والتوجيه فى التعليم الزراعى :

إذا فكرنا فى العوامل التى تتحكم فى نجاح التلميذ فى التعليم الزراعى فإننا نجدها مختلفة فى نوعها عن العوامل التى تتحكم فى النجاح فى أنواع التعليم الأخرى .

فالتعليم الزراعى كما نعرفه فى مصر مزيج من الدراسة النظرية والعملية ، ويحتاج النجاح فيه إلى صفات بدنية وصفات نفسية أيضاً وهو أكثر أنواع التعليم الفنى مرونة بحيث يمكن أن يكون لعامل التدريب فيه أثر أكبر نسبيا من أنواع التعليم الأخرى التى تحتاج إلى استعدادات طبيعية فطرية خاصة .

ولهذا نجد أنه بينما اهتدى رجال الاختبارات المهنية إلى اكتشاف عوامل واستعدادات عقلية يبنى عليها النجاح فى التعليم الصناعى كالقدرة الميكانيكية والقدرة على التصور البصرى والقدره على التوافق الحركى وما إلى ذلك . وبينما اكتشفوا أيضا استعدادات خاصة للتعليم التجارى كالقدرات الكتابية والرياضية والقدرة على التبويب والتصنيف والتنظيم وما إلى ذلك فإن الباحثين فى اختبارات الاستعداد الزراعى قد وجدوا أن الاستعداد العقلى العام أو الذكاء هو العامل الهام مضافا اليه ما اكتسبه الشخص من ميول للعمل الزراعى وحب الطبيعة والاستعداد للعمل فى الخلاء . وكذلك القــدرة الجسمية كاحتمال تقلبات الجو والمثابرة على العمل وما إلى ذلك .

ولهذا فإن أساس الاختبارات فى القبول للتعليم الزراعى قد بنى على قياس الميول التى يمكن الاستدلال منها على مدى إحاطه الشخص بالمعلومات الزراعية العامة التى لا يهتم بها إلا من توافر لدية الميل والاستعداد لهذا النوع من التعليم .

وقد أكد المختصون فى التعليم الزراعى أهمية فكرة التدريب العملى كوسيلة للاختيار فاقترحوا أن يقضى كل طالب فترة تدريب عملى لبضعة شهور تحت اشراف المدرسين بحيث يتبعونهم فى الدراسة النظرية والعملية فى الحقل والمعمل وفى تربية الحيوان وملاحظة النحل وتعهد الزهور وما إلى ذلك . فليس فى نظرهم أولى على حسن الاختيار من الاعتماد على هذه الملاحظة المستمرة للتلميذ أثناء التدريب العملى . وحبذا لو أمكن وضع خطة عملية لتنفيذ هذا الاقتراح — إلا أن تنفيذه يحتاج لتفكير وبحث . فمثلا ماذا نعمل فى التلميذ الذى يقضى فى التمرين بضعة شهور ويثبت عدم صلاحيته ؟

أين يتجه بعد أن تكون المدارس الأخرى قد امتلأت بالملتحقين بها ؟ وهل يمكن أن يعمل مثل هـــذا التدريب فى العطلة الصيفية بحيث ينتهى الاختبار النهائى قبل بداية العام ليتمكن غير المقبولين من الالتحاق بأنواع أخرى من المدارس .

فى نظرى الحل المجدى لهذه المشكلة هو الأخذ بفكرة المدرسة الفنية المشتركة التى يكون فى السنة الأولى بها من المرونة فى المناهج وأنواع التدريب ما يسمح بتغيير التلميذ من نوع إلى آخر. خصوصا وأن مدة التدريب يجب أن تكون طويلة بحيث تسمح بظهور الطالب على حقيقته إذ أنها لو قلت لبضعة أسابيع فربما يحاول الطالب تكلف الاهتمام والاقبال على العمل لضمان الاستمرار من غير أن يكون عنده الدافع الطبيعى الصحيح .

ترغيب الممتازين فى التعليم الفنى :

إذا آمنا بأن التعليم الفنى يحتاج إلى أذكياء التلاميذ شأنه فى ذلك شأن التعليم النظرى ، فميدان الانتاج ورفع مستوى المعيشة لايجوز أن يحرم من خصوبة الفكر وعمقه ، فينبغى علينا أن نهتم بترغيب التلاميذ للاقبال على التعليم الفنى ليكون أمامنا فرصة الصـــالحين فعلا .

أما لو تقدم لنا من يلفظهم التعليم النظرى من الضعفاء فسيكون اختيارنا نسبيا مع إستمرار إنخفاض المستوى العام وهذا لا يحقق المطلوب .

فما السبيل إلى هذا الترغيب ؟

أولا : يجب أن تعنى إدارات التعليم الفنى بتبصير الطلاب والأهالى بالحقائق الصحيحة عن الأعمال الفنية ومستقبل التعليم الفنى وذلك بإصدار نشرات توضيحية لأنواع المهن والأعمال وميزاتها المادية وغير المادية حتى يدرك الناس مستقبل التعليم الفنى .

ثانيا : يجب أن تهتم الحكومة والهيئات بخريجى التعليم الفنى بحيث تضع لهم من نظم المكافآت والأجور مايشجعهم على الالتحاق بالتعليم الفنى .

ثالثا : يجب على الحكومة والهيئات أن تضاعف إهتمامها بالدعاية للعمل المهنى بحيث يصبح له الإحترام الذى نجده فى إنجلترا وغيرها ، إذ أن المشكلة فى الواقع مشكلة إجتماعية أكثر منها مشكلة تعليمية وتحتاج إلى نوع من تغيير النظرة الإجتماعية إلى العمل الفنى والمهنى .

وضع مناهج العلوم للمدارس الإعدادية والثانوية

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
الأستاذ المساعد بكلية البنات
بجامعة عين شمس

تطور معنى المنهج :

لقد كان لفظ المنهج فيما سبق يطلق على المقررات الدراسية التى تقدمها المدرسة لتلاميذها . أما المعنى الحديث للمنهج فإنه يمتد ليشتمل على جميع أنواع النشاط التى تهيئها المدرسة للتلاميذ لتحقيق ما تستهدفه من غايات التربية فى سبيل إعدادهم للحياة . وعلى ذلك فإننا عندما نتحدث عن منهج العلوم ، فإنما نقصد جميع ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من مادة علمية يدرسونها ومن أنواع متعددة من النشاط العلمى يقومون بها داخل المدرسة أو خارجها ، وما يستعان به من الوسائل وما يتبع من الطرق فى سبيل تحقيق أهداف تدريس العلوم .

المناهج القديمة للعلوم

كانت مناهج العلوم قديماً تتألف من مجموعة من المواد العلمية مثل الطبيعة والكيمياء والأحياء . . الخ ، وكان وضع هذه المناهج عملا يسيراً . فليس على واضع المنهج إلا أن يلجأ إلى ما يشاء من الكتب المختصة بدراستها ، ثم يحدد من بين محتوياتها الفصول التى يراها مناسبة . أما تسلسل الموضوعات فلم يكن بالأمر الذى يشغل بال واضع المنهج . فكتب التخصص ذاتها تتبع أسلوبا معيناً فى عرض موضوعاتها . وهو أسلوب منطقى يقوم على السير من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام ، ويجعل السابق من الدراسة ممهداً للاحق . ولقد تحورت وتعدلت طريقة تنظيم الحقائق فى كل مادة تبعاً لهذه الأصول حتى أخذت صورة تكاد تكون ثابتة . فدراسة الأحياء مثلا تبدأ بالكائنات الأولية وتتجه نحو الكائنات المعقدة ، ودراسة الكيمياء تبدأ بالعناصر وتتجه نحو المركبات .

ومن العوامل التي شجعت على شيوع هذا النوع من المناهج ما يأتي :

ا ـــ أن وضع المنهج في ظل هذا الأسلوب يصبح عملا سهلا ميسراً .

ب ـــ أن المناهج التي توضع على هذا الأساس تجيء محكمة مترابطة الأطراف تسهل دراسة المادة بصورة شاملة .

حـ ـــ تسير كثير من الكتب التي يجدها المدرسون ويرجعون إليها في وضع المناهج وإعداد الدروس على هذا النهج .

ء ـــ كثير من المدرسين قد درسوا العلوم في مراحل دراستهم المختلفة تبعا لهذا الأسلوب ، فهم يتقنونه ويؤمنون به ويلمسون مزاياه ، وقد لا يعرفون أسلوبا سواه .

هـ ـــ لما كانت وظيفة المدرسة الثانوية فيما مضى هي الإعداد للدراسة العالية ، فقد كان يعتقد أن خير وسيلة لهذا الإعداد هي دراسة نفس المقررات التي تدرس في الجامعات وبنفس النظام إذا أمكن .

نقد مناهج العلوم التي تسير على النظام المنطقي :

لقد وجه إلى هذا النوع من المناهج كثير من النقد الذي نلخصه فيما يلي :

(أولا) أن ما يكون بسيطاً أو أوليا من وجهة نظر المختص قد لا يكون كذلك من وجهة نظر التلميذ . فالكائنات الأولية برغم بساطة تركيبها قد يكون إدراكها أصعب على التلميذ من إدراك كثير من الحيوانات ذات التركيب المعقد مثل الطيور والثدييات .

(ثانيا) يؤدي اتباع هذا التنظيم إلى إقامة الفواصل والحواجز بين المواد العلمية المختلفة . فلكل مادة حدودها التي لا تتعداها . ولقد كان على واضع المنهج أن يختار بين أمرين : فهو إما أن يقدم للتلاميذ عدداً ضئيلا من المواد العلمية وبذلك يحرمون من دراسة غيرها ، وإما أن يقدم لهم عدداً كبيراً منها فتصبح الدراسة بذلك ضحلة قليلة العمق .

(ثالثا) يفرض هذا التنظيم على التلاميذ كثيراً من الحقائق والمهارات التي

لا يحتاج إلى دراستها إلا المختصون ، مما يؤدى إلى صعوبة الدراسة وجفافها ، وشغل وقت التلميذ بما لا يحتاج إليه .

(رابعا) يهمل هذا التنظيم حاجات الدارسين ودوافعهم وميولهم . وبذلك تصبح الدراسة بغيضة إليهم . وقد تلجأ المدرسة فى استثارة اهتمامهم بها إلى طرق تلحق بهم كثيراً من الأضرار كاستخدام العقوبات البدنية والنفسية مما يؤدى بالتلاميذ فى كثير من الأحيان إلى كراهية المادة التى يدرسونها بل والحياة المدرسية كلها ويزعزع الثقة فى أنفسهم .

(خامسا) يهمل هذا التنظيم علاقة العلوم بالبيئة التى يعيش التلاميذ فيها . فهو تنظيم ثابت لا يختلف باختلاف الظروف .

(سادسا) يهتم هذا التنظيم بالحقائق العلمية فى صورها النهائية . وكثيراً مايهمل الأسلوب الذى وصل به العلماء إلى هذه الحقائق وهو الأسلوب العلمى . وبذلك تتحول الدراسة إلى تلقين ، تتعطل فى ظله عملية التفكير المستقل .

المناهج الحديثة للعلوم

لقد حاولت المناهج الحديثة إصلاح أخطاء المناهج القديمة . فلم يعد منهج العلوم يحدد تبعا للمقتضيات المنطقية التى تتطلبها الدراسة التخصصية ، وإنما يتحدد هذا المنهج تبعا لعاملين أساسيين وهما :

أولا : وظيفة المدرسة الثانوية وما طرأ عليها من تطور : فلقد كانت وظيفة المدرسة فيما مضى تقتصر ، كما ذكرنا ، على إعداد الطلاب للدراسة التالية لها . أما فى الوقت الحاضر فقد فتحت المدارس الثانوية أبوابها لجميع أبناء الشعب بقصد إعدادهم للحياة بمعناها الواسع سواء منهم من سوف يواصلون دراستهم التخصصية أم من سوف يكتفون بهذا القدر من الدراسة . وليس معنى ذلك أن المدرسة الثانوية ليس من وظيفتها الإعداد للدراسة التخصصية ، فإن واجب الإعداد للحياة يفرض عليها العناية بمستقبل جميع الدارسين . وقد يحسن أن نقف هنا قليلا لكى نتساءل عن أفضل الطرق لإعداد التلاميذ للدراسة التخصصية . وللإجابة عن السؤال ، أجرى

رجال التربية التجربة المعروفة بتجربة السنوات الثمان وشملت آلافا من التلاميذ الذين يدرسون فى نوعين من المدارس : نوع تقليدى ونوع تقدمى تدور فيه المناهج حول حاجات التلاميذ ومشكلات بيئتهم . وقد تبين أن هـذا الفريق كان أكثر نجاحا فى الدراسة الجامعية بل وفى الحياة من الفريق الأول . وقد أصبح من واجبات المدرسة الثانوية أن تعد المواطنين لمسئوليات الحاضر والمستقبل وتدربهم على أساليب الحياة الاجتماعية والتفكير السليم ، وأن تعنى بهم عناية شاملة ، فتهتم بتكوين أجسامهم وصلاح نفوسهم كما تهتم بتغذية عقولهم .

وهكذا نرى أن وظيفة المدرسة الثانوية قد تطورت ولابد أن تتطور بتطورها مناهج العلوم وأساليب تدريسها .

ثانيا : رسالة العلوم فى حياتنا : فالواقع أن الاهتمام بتدريس العلوم إنما يرجع إلى أهمية العلوم ذاتها فى حياتنا . وليس هذا مجال الإفاضة فى مزايا العلوم وما أسدته للناس من خدمات . ويكفى أن نلقى نظرة على أساليب حياتنا فى الوقت الحاضر وما استجد فى عالم التغذية والصحة والإنتاج والمواصلات . . الخ ، وأن نقارن فى كل ذلك بين حياتنا اليوم وحياة أجدادنا منذ بضعة قرون لكى ندرك أثر العلوم فى حياتنا وكيف غيرت من أساليب معيشتنا بل ومن عاداتنا وسلوكنا وطرق تفكيرنا ونظرتنا إلى الكون الذى نعيش فيه . ولا نريد أن نعدد من فضائل العلوم لكى نقيم الدليل على أهميتها ، ولكن لكى نصل من كل ذلك إلى أنه إذا كان للعلوم جميع هذه المزايا ، فإنه ينبغى أن يتجـه تدريسها إلى تحقيق هذه الفوائد جميعاً . ولذلك فإنه ينبغى أن نتساءل عند وضع منهج العلوم عما يستهدفه من الأغراض وعن وسائل تحقيقها .

أهداف تدريس العلوم

سوف نذكر بإيجاز فيما يلى أهم الأهداف فى تدريس العلوم :

(١) تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من الحقائق العلمية والمهارات المتنوعة التى تمكنهم من فهم ظواهر الكون الذى يعيشون فيه والاطمئنان إليـه ، ومن حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية ومشكلات بيئتهم وحياتهم . ويتطلب تحقيق هذا

الهدف أن تكون الخبرة العلمية التى يكتسبها التلاميذ حية فعالة يدركون أهميتها ويستفيدون منها فى شتى أمور حياتهم .

(٢) تدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير والاعتماد عليه فى حل ما يواجههم من المشكلات .

(٣) تكوين الميول العلمية المناسبة التى تضمن اتصال التلاميذ واستمرار صلتهم بالعلوم والإنتاج العلمى .

(٤) تكوين الاتجاهات العلمية المناسبة حتى يصبح التلاميذ متفتحى العقول بعيدين عن التحيز والأهواء غير جامدين فى نظرتهم إلى الحقيقة ، متحررين من آثار الجهل والخرافات الشائعة .

وسوف نحاول أن نرى فى ضوء ما قدمنا من نقد للاتجاهات التقليدية فى وضع مناهج العلوم ، وما عددناه من أهداف تدريسها ، ما ينبغى أن تكون عليه مناهج العلوم فى كل من المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية .

مناهج العلوم فى المدرسة الإعدادية

لقد رأينا كيف تخفق المناهج التقليدية ذات الصبغة التخصصية والتنظيم المنطقى فى تحقيق أهداف تدريس العلوم وخاصة فى المدرسة الإعدادية التى يكون التلاميذ فيها بين الثانية عشرة والخامسة عشرة من أعمارهم . ولذلك فقد رؤى تدريس العلوم فى هذه المرحلة فى صورة علوم عامة تعمل على توفير الحد الأدنى من الثقافة العلمية التى يحتاج إليها الشخص فى حياة تقوم نهضتها على التقدم العلمى . ولقد كانت الغاية من ذلك أن يكون الاهتمام فى تدريس العلوم بما يواجهه التلاميذ من مشكلات هامة فى حياتهم وبيئتهم ، دون التقيد بما يقيمه التخصص بين المواد العلمية من الحواجز ، أو يفرضه التنظيم المنطقى على الدارسين من إلمام بالحقائق أو تدريب على المهارات التى لا ترتبط بحياتهم .

ولقد كانت المحاولات الأولى فى وضع مناهج العلوم لتلاميذ هذه المرحلة مجرد تجميع لعدد من الموضوعات التى تنتمى للموضوعات العلمية المختلفة فأصبح منهج الفرقة

الواحدة يتألف من قدر من الكيمياء وقدر من الطبيعة وآخر من الأحياء . وقد أخفقت هذه المناهج فى تحقيق ما وضعت من أجله . ففيها نقائص المناهج التقليدية وليس فيها مزاياها فيما يتعلق بالتسلسل والترابط بين الموضوعات . ولقد حاول بعض رجال العلوم إصلاح هذه المناهج فوضعوا مناهج أخرى تتألف من موضوعات عامة مثل الماء . . الهواء . . الوقود . . الخ . ثم أصبح كل من هذه الموضوعات يدرس من وجهة نظر الكيمياء ثم الطبيعة ثم الأحياء . وكثيراً ما يلجأ المدرسون فى تدريس هذه الموضوعات إلى كتب التخصص فيتقيدون بنهجها وأساليبها . وبذلك أيضاً تضيع الغاية من تدريس العلوم العامة فى هذه المرحلة . وينبغى أن يتم تدريس هذه الموضوعات بروح العلوم العامة على محاولة ربط المواد العلمية ببعضها وإزالة الحواجز بينها وإبراز علاقة الموضوع بحياة الدارسين . كما ظهرت محاولات للاهتداء بما تكشف عنه الدراسات من ميول الدارسين وحاجاتهم فى تمهيد مناهج العلوم العامة ولكن الاهتداء بهذه النواحى يتأثر بحياة الدارسين أنفسهم ، وبالمعنى الذى يقصد إليه الباحث من « الميل » أو « الحاجة » ، وبالطرق التى تستخدم فى الكشف عنها وبطريقة ترجمتها إلى مناهج للعلوم .

والواجب أن تختار مناهج العلوم العامة من صميم مشكلات بيئتنا وحياتنا بما يناسب ميول التلاميذ وحاجاتهم ويعينهم على معالجة مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية بما يتفق مع مقتضيات الإنتاج العلمى والأسلوب العلمى فى التفكير .

ومناهج العلوم العامة فى مدارسنا وإن كانت قد تحسنت كثيراً عن ذى قبل ، فأصبحت تعالج كثيراً من الموضوعات الحيوية مثل مياه الشرب وصرف المياه المستخدمة واستخدام الماء فى الطهو والتنظيف، واستخدام الوقود والعدد والآلات الشائعة ، فإنه لايزال هنالك مجال كبير لتحسينها بحيث تصبح أكثر علاقة بحياة التلاميذ فى البيت والسوق وفى علاج المشكلات الصحية وتحسين أساليب الحياة .

مناهج العلـــوم فى المدرسة الثانوية

لكى يسهم تدريس العلوم فى تحقيق رسالة المدرسة الثانوية كما أوضحناها من قبل ويعمل على تحقيق الأهداف التى يقصد إليها من تدريسها ، يرى بعض رجال التربية أن تدرس العلوم فى المدرسة الثانوية أيضاً فى صورة علوم عامة تعالج مشكلات البيئة

والحياة دون تقيد بالاتجاهات والالتزامات التخصصية فى دراسة العلوم ، ومع ذلك فإن الغالبية العظمى من المدارس الثانوية فى جميع الدول لا تزال تدرس المواد العلمية مستقلة بعضها عن بعض على أساس أن التلاميذ قد بلغوا فى هذه المرحلة درجة من النضج تمكنهم من دراستها بهذه الصورة مع حسن الإفادة منها فى تحقيق الأهداف التى فصلناها من قبل .

وبرغم الإبقاء على وحدة كل مادة وعدم هدم الحواجز التى بينها ، فإن هنالك ما يشبه الإجماع بين المربين على عدم الالتزام بالتنظيم المنطقى التخصصى فى تحديد موضوعات المنهج . ويتجه الكثيرون فى الوقت الحاضر إلى تقديم المنهج فى صورة عدد من الوحدات التى يعالج كل منها موضوعاً خاصاً . على انه يراعى فى عمل هذه الوحدات ما يأتى :

أولا — أن تمثل كل وحدة منها مشكلة هامة فى حياة التلاميذ بحيث تساعد على سد حاجاتهم وتعمل على اشباع وتنمية ميولهم وتدفعهم نحو الدراسة والعمل ، فبعد أن كانت وحدات الأحياء القديمة مجرد أسماء للفصول الدراسية مثل الحيوانات الأولية — الميتازوا — الديدان — الحشرات .. الخ . فإن الوحدات الحديثة تعالج الموضوعات من وجهة نظر التلاميذ وتهتم بصلتها بحياتهم ومن أمثلة الوحدات الحديثة فى منهج الأحياء : المحافظة على صحة الإنسان — التكاثر والوراثة — الحيوانات الطفيلية ، ولقد حاولت مدارسنا أن تأخذ بهذا النهج فى عمل مناهج الأحياء والكيمياء وغيرها من المواد العلمية ، ولا يزال هنالك مجال للتحسين .

ثانياً — ينبغى أن تكون الوحدات مناسبة لمستوى التلاميذ فلا تكون من الصعوبة بحيث تصبح جافة أو مرهقة للتلاميذ ، ولا من السهولة بحيث تدعو إلى الإهمال والاستهانة بها .

ثالثاً — أن تكون متدرجة فى صعوبتها بحيث يأتى السهل أولا ثم يتلوه ما هو أصعب منه .

رابعاً — أن تكون مترابطة حتى لا تصبح الدراسة مفككة .

خامساً — أن تهيء قسطا وافراً من النشاط العلمى المتنوع الذى يقوم به التلاميذ .

سادساً — أن تكون مرنة بحيث تسمح مرونتها للتلاميذ بالاشتراك فى تحديد المنهج واختيار ما يناسبهم وفق ظروفهم .

ومن المفيد أن يوضح مرجع لكل وحدة بحيث يستطيع المدرس أن يرجع إليه ويستقى منه كثيراً من الاقتراحات والتوجيهات الخاصة بتحديد أهداف الوحدة وطرق السير فيها وأنواع النشاط المتصلة بها، وما يحتاج إليه فى تدريسها من الوسائل والمراجع وما يتبع من وسائل تقييم نمو التلاميذ ، عند دراستها .

خاتمـــة

لعلنا نكون قد أوضحنا بعض المبادىء والاتجاهات الهامة فى وضع مناهج العلوم فى مرحلة الدراسة الثانوية ، والواقع أن وضـــع المناهج ليس مجرد معرفة يستطيع الإنسان أن يكتسبها بالقراءة أو الاستماع ، وإنما يتطلب وضع المنهج دراسة وافية للمادة ذاتها ولطبيعة التلاميذ ولخواص البيئة التى يعيشون فيها ومشكلات حياتهم . والمنهج هو الوسيلة لتحقيق جميع أهداف التربية . وأولى الناس بوضع المناهج وتعديلها هم المدرسون . فهم بحكم عملهم شديدو الصلة بالتلاميذ وينبغى أن يكونوا أكثر الناس فهماً لهم وتلمساً لمشكلاتهم وعملا على حلها . ولن يتحقق ذلك حتى نعمل على حسن إعداد المدرس وتزويده بجميع ما يحتاج اليه من الخبرة العلمية والسيكولوجية والخبرة بمشكلات البيئة والحياة . ومما يبشر بالخير أن مصر فى نهضتها التربوية الراهنة تولى عناية كبيرة بإعداد المدرسين وتدريبهم حتى يضطلعوا بما عليهم من مسئوليات جسام فى بناء الشباب الذى تعقد عليه الآمال فى نهضة الوطن ورفعته .

الرحـــلات المدرسية

وكيف يفيد منهـــا الطلاب

للأستاذ سعد الخادم

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

يقوم تلاميذ المدارس المصرية فى عطلة منتصف العام المدرسى برحلات دراسية إلى الصعيد الأقصى تهدف إلى دراسة البيئة التاريخية فى الأقصر والمشروعات المختلفة فى أسوان . ففى البيئتين خـــير وسيلة لفهم أسس المشكلات التاريخية والجغرافية والاقتصادية التى تشغل أذهاننا وتعد نواة لما يدرسه التلاميذ ، ولذلك يطوف ألوف منهم بتلك الأماكن ويحتشدون فيها ويتحملون عناء السفر ومشاق الرحيل لا لغرض سوى الاستفادة منها. ولكن قلما تأتى هذه الرحلات المدرسية بالفائدة العلمية المرجوة منها ، فكثيراً ما يقتصر الأمر على استئجار التلاميذ لبعض الدراجات والطواف بها فى أرجاء المدينة أو القيام بها بنزهة نيلية فى زوارق صغيرة وقد تتخلل أوقات النزهة وأوقات الفراغ فترات مخصصة لزيارة الآثار وتفقد مختلف نواحيها التاريخية ، فيقف التلاميذ أمامها دون أن يدركوا الغرض الذى بنيت من أجله أو يقدروا أهميتها كتراث علمى، وقد يقتصر فهمهم لها على أنها مورد لاجتذاب السياح أو أنها كانت فى وقت ما تختزن فيها الكنوز فيدخل فلول الصغار المقابر مؤملين أن يعثروا على كنوز ثمينة مثل كنز توت عنخ آمون، فمتى انتهوا إلى آخر المقبرة دون أن يهتدوا إلى الكنز أسرعوا إلى خارجها للبحث عن الكنز المفقود فى مكان آخر ، وينتقل الموكب من مقبرة إلى أخرى ومن معبد إلى معبد ولا هم لأفراده إلا التقاط بعض الصور للجماعات أو للأفراد أو الأساتذة المرافقين للتلاميذ. ويرى الأساتذة أنفسهم فى حيرة فيحاول بعضهم التحدث إلى تلاميذه عن التاريخ فينقلب الحديث إلى دروس نظرية لا تمت إلى الآثار بصلة ، ويحاول بعضهم الآخر شرح تلك الأماكن الأثرية فما أن يبدأ شرحه عنها حتى يستفسر التلاميذ عن المعنى المقصود من هذا الجزء من البناء أو الغرض من تلك النقوش المنحوتة على الحجر فيسكت المدرس لعجزه فى غالبية الأحيان عن الإجابة على الأسئلة لقلة إلمامه بالبيئة المراد دراستها فينتهى الحديث أو الشرح بمعلومات بسيطة إلى حد كبير لا يطمئن إليها التلاميذ ولا ترضى حماستهم

إلى التطلع أو رغبتهم فى المعرفة فيشعرون بالحسرة أمام تلك الطلاسم التى يعجزون عن تفسيرها .

وتتجلى فى كل موسم حيرة هذا الحشد الغفير من الصغار الذين نراهم هائمين وضالين سبيلهم لا يدرون ماذا يفعلون بأوقاتهم ولا بنقودهم أو حياتهم فى تلك الفترة من العام الدراسى فهل هى راحة أو استمتاع وترويح عن النفس أو مشاهدة كبر عدد من المعالم الأثرية وتكبد المشاق لذلك . فهذا يجرى والآخر يتلكأ ومنهم من يبحث عن بعض المرطبات أو عيدان القصب وفى وسط هذا التناقض ينساق البعض وراء أحد التراجمة الذين يشرحون للسائحين نبذات عن تاريخ الآثار وربما ناسب هذا الشرح تفكير السائح الذى يتطلع إلى الترفية والذى لا يتطلب أكثر من يسرد عليه نوادر عن الآثار ونبذات عن حيـــاة القدماء وتنعم أسلوبهم فى الحياة وانغماسهم فى مختلف اللذات . ولكن هذا الكلام لا يشبع رغبة التلميذ وحبه للاستطلاع وفهم الغرض الذى بنيت عليه من أجله تلك الآثار .

ويرى التلاميذ بالصدفة أحيانا إنساناً مثقفا يصطحب مجموعة من الأفراد ليشرح لهم الآثار ومعانيها - فينساق بعض التلاميذ فى ركابهم ويصغون إلى الشرح على أمل الاهتداء إلى تفسير للطلاسم التى تحيط بهم ولكن سرعان ما يخيب ظنهم إذ يرون أن الشرح قد تناول أسماء غريبة ورموزاً وطقوساوعقائد تزيد من حيرتهم، فيتحول الشرح بعد حين إلى طلاسم يشعر أمامها التلميذ بالجهل التام والعجز المطلق عن فهم سر الآثار التى أمامه ومن حوله . وهكذا تبدو الآثار تبعا لشرح الأفراد تارة تافهة إلى حد أن يسأمها التلميذ وتارة مبهمة غامضة وبعيدة عن مناله كأن ليس فى الإمكان أن يفهم منها ولو قسطا بسيطا أو من المحال أن يدرك إحدى جوانبها التى تتناسب مع عقليته وإدراكه . لذلك تتشعب أغراض الرحلات المدرسية أمام هذه العقبات وسرعان ما تنحرف عما نتوقعه منها فتنتهى إلى حفلات سمر وغناء وهرج ومرج دون هدف .

فالتلميذ لا يحتاج إلى العالم الأثرى ليشرح له دقائق الآثار ولا يحتاج إلى حديث التراجمة أو إلى دروس نظرية تتناول أسماء الملوك ومدى فتوحاتهم بل يحتاج إلى من يشرح له الحقائق من جانب يفهمه . فيمكن أن نستخلص من الآثار دراسة للديانات والعقائد القديمة وأن نتعرف عن طريقها على معالم بعض الفترات التاريخية

أو ننظر إليها من الجوانب الفنية والاجتماعية والاقتصادية . وهكذا ينظر إليها كل باحث من زاويته الخاصة فيحدد أهدافه من زيارتها بل يحدد نوع الآثار التي تهم بحثه فلا يزور كافة الأماكن الأثرية دون تمييز(١) . فمتى انتهينا إلى تحديد نوع الدراسة الذي نزمع القيام بها تتحدد تبعا لذلك الأماكن التي يمكن أن نزورها . ويتحدد أيضا نوع الأشياء التي نراها ونوع الأسئلة التي يصح أن يجاب عنها بحيث ينساق تفكيرنا في تيار بنائي فلا يتشتت دون أن ينتهي إلى شيء .

ويتفق موعد رحلات المدارس إلى الأقصر وأسوان مع موعد قيام طلبة المعهد العالي للتربية الفنية برحلتهم السنوية إلى هذه الأماكن نفسها .

والصعوبات التي نصادفها في توجيه طلبة المعهد تكاد تكون مماثلة للصعوبات التي صورناها في حالة تلاميذ المدارس المختلفة . فبرغم تفاوت السن بين التلميذ وطالب المعهد والفارق في المستوى الثقافي بينهما كان الطالب يتصرف أحيانا تصرف الصبية الصغار . فلو أن تنظيم الرحلة أفلت زمامه ولو في نطاق ضيق نرى تفكير الأفراد — برغم خبراتهم وثقافتهم — يتحول إلى لهو ولعب وترويح عن النفس بأية وسيلة كانت وتبدو حينئذ الأوقات المخصصة للدراسة ثقيلة وغير محتملة .

وقد لاحظت في التسع السنوات الماضية في كل مرة أرافق فيها طلبة المعهد أنه ليس عناء السفر أو مشاق إقامة المخيمات هي السبب في تهرب الطالب من التركيز في وجه من أوجه البحث — وإنما السبب قد يكون في نوع التوجيه والشرح الذي نوجهه إليهم . فحماسة الأساتذة وحرصهم على تكديس عهود تاريخية بأكملها في أحاديث تلقى على الطلبة تجعل أمر فهمها واستيعابها عسيراً ومنفراً .

ولذلك كانت رحلات المعهد تجتاز كل عام فترة يشعر فيها الطلاب بالإرهاق الفكري والبدني فيطلبون الترفيه بالحاح فإنهم سلبوا حقا من حقوقهم الأساسية وطولبوا بأداء ما يزيد عن طاقتهم . ولكن مع توالي أيام الرحلة وزيادة تآلف الطلبة بطريقة البحث والانخراط في تفكير بنائي تبدو لهم الأمور بسيطة هينة وتصبح عقبات

---

(١) من الجائز أن تكون الزيارة التي لا تمييز فيها جزء من خطة تعليمية لها ما بعدها .

الكتابة والتسجيل والاطلاع من الأشياء التي يعتادها كل فرد هينة فيؤديها بيسر دون تمنع فتنتهى الرحلة والجميع قد بدأوا يتكشفون أهمية الأماكن التي يزورونها فتعلق في اذهانهم ولو صورة طفيفة مما يمكن أن يجنوه بعد ذلك من رحلات مماثلة . ولكن فترة التحرج والصراع استمرت أعواما دون أن تتغلب عليها حيث يبدأ الأسبوع الأول من كل مخيم بالمشكلات نفسها والشعور نفسه بالقلق والنفور .

ومراراً حاولنا الاستعانة بشرح رجال الآثار فكان يأتى جافا ومركزاً بدرجة يتعذر معها تتبع الطلاب لها ، فقد يكون هذا الشرح مناسبا لمن يدرس الآثار والتخصص فى التنقيب عنها — ولكن قد لايناسب الزائر الذى يرغب فى فهم جانب بسيط من معالم تلك الآثار فيتعلم النظر إليها ولو فى نطاق ضيق .

ويشعر المصطحبون للطلاب أن شرح رجل الآثار عسير الفهم وأن دراسة الآثار وفهم شيء منها يحتاج إلى سنوات طويلة ، فما بال الشخص العادى الذى لم يدرس إلا قشوراً فى هذا المجال ؟ إنه يشعر أمام هذا التعجيز بأن لاسبيل إطلاقا لفهمه لتلك الآثار التى تعد بعيدة كل البعد عن مناله . ولذلك فقد يستعين بشرح التراجمة الذين يكشفون له عادة من معالم الآثار جوانب فردية شخصية ، فيؤكدون مايثيره من أحاسيس رخيصة كالحسد والغيرة والسمع وشهوات الدنيا وملذاتها إلى جانب الطمع وحب العظمة والسيطرة . ورغم تحول الآثار بهذه الكيفية إلى أساطير خرافية فإنها قد ترضى فضول المرء العادى أكثر من الشرح العلمى الجاف ، ذلك لأنها تمس جوانب إنسانية شخصية من واقع الحياة قد يشعر الزائر عن طريقها بان الآثار ليست جامدة كل الجمود .

وقد استعنا فعلا فى إحدى السنوات بشرح بعض التراجمة . ولكن بعد إصغاء الطلبة إلى مايقال عن أحد الأماكن الأثرية ظهر أن حديث الآلهة والقرابين والأساطير نفسها تتلى بشكل يؤدى فى نفوسهم إلى السأم . فقد اتضح أن الطالب الذى يعد على جانب من الثقافة يحتاج إلى نوع آخر غير الشرح المركز أو الشرح الذى يستعرض مشكلات عائلية أو دنيوية تصل الى حد التفاهة .

وأمام هذا التناقض اتجه فكرنا إلى محاولة الربط فى دراستنا للأماكن الأثرية بين الجوانب التاريخية والاجتماعية ومحاولة الربط بين الظروف الاجتماعية القديمة وما يناظرها فى الوقت الحاضر بحيث تبدو الآثار قريبة إلى ذهن الطالب .

وقد صادفت في إحدى المراجع شرحا مبسطاً لمعبد الدير البحرى يبحث فى أهمية هذا المعبد من الوجهة الاقتصادية ، فيصف أهمية البعثة التى أرسلتها حتشبسوت فى حل أزمة اقتصادية حادة أوشكت مصر أن تواجهها فى ذلك الوقت وكيف أن الاكتشافات العلمية التى توصل إليها المصريون فى العصور القديمة ساعدت فى نجاح هذه الخطة وحل الأزمة الاقتصادية القائمة فيقول :

إن حتشبسوت تولت الحكم فى فترة كانت مناجم الذهب المصرية الواقعة في الصحراء الشرقية قد أدركت نهايتها فقد نفدت تماما كمية الذهب التى تستخرج منها في عهد والد حتشبسوت الذى انتزع من تلك المناجم ما يقرب من أربعين طنا من الذهب وهذا يكاد أن يكون آخر درهم فيها .

وكانت حتشبسوت تعلم علم اليقين أن جميع المشروعات الضخمة فى العهود القديمة لم تتحقق الا بفضل الكميات الطائلة من هذا المعدن النفيس الذى كانت تستخرجه مصر من مناجم الصحراء الشرقية ، لذلك اتجه نظرها الى البحث عن مورد آخر للذهب لحل الأزمة الاقتصادية من جهة ولتحقيق مشروعاتها العمرانية الكبرى من جهة أخرى .

وقد نصحها وزيرها سنحوت بالتمشى مع التقاليد المصرية القديمة التى كانت فى عصر كبار الفراعنة والتى كانت تقوم على إيفاد حملة لبلاد البونت على الساحل الجنوبى لإفريقيا .

فلو أنها أوفدت حملة لتلك البلاد النائية لأمكن أن يحقق الجند المصريون بأسلحتهم الحديثة نتائج سريعة . وقد دعم هذا الرأى أن الحملات التى كانت توفدها مصر منذ القدم كانت تعود بكميات طائلة من البخور الذى كان يستخدم بكثرة فى المعابد .

ولم تكن حتشبسوت لتقدم على تجنيد حملة لتلك البلاد لولا تأكدها ووثوقها من الموضوع الذى تزمع الوصول اليه ويقينها بوفرة كميات الذهب فيه وعدم خشيتها العقبات التى تعترض حملتها .

ففى سنة ١٤٩٤ ق . م أبحرت حملتها فى خمس سفن كل منها ذات ثلاثين مجدافا ولو أن تاريخ الإبحار غير معلوم على وجه التحديد إلا أنه يمكن من دراسة طرق الملاحة فى البحر الأحمر أن نعرف أن الرياح تهب من الشمال ابتداء من شهر يونية من

كل عام ولذلك يحتمل أن تكون الحملة قد أبحرت من ميناء القصير فى بداية فصل الصيف من تلك السنة . وكان عليها أن تدرك رأس غرد فوى التى تبعد بمقدار ٣٠٠٠ كيلومتر قبل نهاية فصل الخريف لتستفيد من الرياح الموسمية التى تهب فى تلك الفترة فتدفعها إلى أقصى الجنوب .

وبالرغم من أنه لا توجد مخطوطات تكشف لنا دراية المصريين بالرياح الموسمية فإن الحملات التى كانت توفدها مصر بين حين وآخر منذ الأسرة الخامسة ربما كانت كفيلة بوقوف المصريين على موعد هبوب تلك الرياح والاستفادة منها . وعلى كل فلم يكن فى وسع ربان حملة حتشبسوت الوصول إلى مصب نهر زمبيزى لولا معاونة الرياح الموسمية فى دفع سفنهم إلى الجنوب .

أما سفن تلك الحملة فكانت تختلف عن السفن النيلية إذ نرى على نقوش آنية فخارية ترجع إلى ما يقرب من ٤٠٠٠ سنة قبل الميلاد — سفنا بحرية عظيمة ذات خمسين مجدافا أو أكثر يحتمل أن يبلغ طولها ٣٠ مترا وعرضها ٦,٥ أمتار وحمولتها تروح بين ٨٠ , ٨٥ طنا ومصممة بحيث تندفع بفعل المجداف والقلع معا — ومما يؤكد لنا متانة تلك السفن وإحكام صنعها أنه فى عام ١٥٠٠ ق . م نقلت مسلتان طول كل منهما ٣٠ مترا ووزنه الواحدة ٧٠٠ طن على سفينة مفردة وفى رحلة واحدة وذلك من معبد حتشبسوت بالكرنك . مما يؤكد أن حمولة تلك السفينة كانت لا تقل عن ١٥٠٠ طن .

ويتعذر علينا تحديد موعد عودة بعثة حتشبسوت من بلاد البونت لعدم وجود أدلة على ذلك ولكن يحتمل أن لا تكون قد حدثت قبل عام ١٤٩١ قبل الميلاد — ولكن لدينا أدلة ضافية عن الاحتفال بعودة تلك السفن منقوشة على جدران الدير البحرى — حيث نرى السفن مثقلة بحمولتها الثمينة من أخشاب نادرة ، وبخور وقطع من العاج والذهب . كذلك نرى أقفاصا بها مجموعات من القردة وأنواع نادرة من الكلاب ولم يفت الفنان المصرى تصوير ملك وملكة البونت وهما يستقبلان السفير المصرى ويكيلان أمامه الذهب والبخور ويقدمان النفائس النادرة .

وتذكر النقوش أن حتشبسوت أرادت أن تفى بوعدها فتقدم القرابين لتخليد ذكرى والدها فأمرت بكيل الفضة والذهب وأحجار الفاروز والزمرد وغيرها من الأحجار الثمينة — مما أحضرته سفنها .

وليس من شك فى أن طريقة العرض هذه أقرب إلى الأذهان مما يقال عادة فى آثار الدير البحرى . وحدث أن رافقنا طلبة معهد التربية الفنية إلى الدير البحرى هذا العام وكانوا جميعا يترقبون سماع الديباجة المعتـــادة التى سمعوها فى زياراتهم السابقة ـــ ولكننا قمنا بشرح النقوش على أساس ما ورد فى المرجع الذى أشرنا إليه ـــ فبدأ الطلبة يتكشفون أنواعا من الأسماك البحرية الممثلة على أفاريز المعبد ثم الأكواخ المقامة على جذوع الأشجار فى المناطق التى انتهت إليها البعثة وأنواع النباتات والنخيل التى تنبت فى تلك الجهات .

ودفعت الحماسة عددا كبيرا من الطلبة إلى تتبع المناظر المصورة وتعقب المراحل التى مرت بها تلك الحملة التاريخية .

ولا أغالى إذا قلت أن هذا المكان الأثرى الذى كانت تستغرق زيارته عادة ثلث ساعة يمل بعدها الطلبة سماع أى شىء عن تاريخ البناء وأهميته الأثرية استغرقت زيارته ما يقرب من ساعة ونصف كان الطلبة متلهفين لسماع مشكلات تربطهم بمشكلات معاصرة كاهتمام الناس بالتنقيب عن آبار البترول والمناجم المختلفة أو تفكيرهم فى مشروعات لرى مساحات أكبر من الأراضى الزراعية وغير ذلك مما نلمسه فى الوقت الحاضر .

وليس من شك فى أن الآثار يمكن أن تقرب إلى أذهان الكبار والصغار بحيث تشبع كلا منهم بحسب ميوله وإدراكه وثقافته . فبدلا من أن تستمر جامدة وعسيرة بالنسبة إلى النشء تصبح يسيرة إلى فهمهم ومرتبطة ارتباطا وثيقا بمشكلاتهم بحيث تثير فيهم الحماسة للتطلع إلى خلفها ـــ والتلميذ فى غنى عن زيارة معالم أثرية متناهية فى عمق أفكارها بحيث يعجز عن فهمها وخير له أن يقصر زيارته على مناطق قريبة إلى فهمه يدرك فيها الحرف والصناعات المختلفة أو وسائل الزراعة ونظمها . وتجعل إدراك الماضى يسيرا سهلا .

تربية الذات

للدكتور مختار حمزة
المدرس بكلية البنات
جامعة عين شمس

عندما نبحث فى أسباب قصور المدرسة عن تأدية وظيفتها الأساسية وهى « التربية » بكل ما تتضمنه الكلمة من معان ، فإننا نعزو ذلك إلى بعض العيوب فى المناهج والكتب والجداول الدراسية ونظم الامتحان والتفتيش ، ونعيب على التلاميذ أنفسهم . ولكننا لا نقف لنفكر قليلا أو كثيراً فى أن المدرس نفسه ربما كان عاملا هاما فى هذا القصور .

ونحن نعلم أن التربية عملية لها طرفان ، المربى والتلميذ ، واهتمت مقالات صحيفة التربية كثيراً بالتلميذ ومشكلاته ، واهتمت كثيراً بالمواد الدراسية المختلفة وطرق تدريسها .

وسأعود اليوم إلى المدرس أو المربى سواء أكان ناظراً لمدرسة أو مفتشاً بالتعليم أو مسئولا من قريب أو بعيد عن تربية الجيل ، ولن أتناول مشكلات المربى ، فقد سبق أن بين الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى فى مقال سابق له أن تاريخ حياة المدرس وتربيته منذ الطفولة ، والطرق التى عومل بها ، والعوامل التى أحاطت به فى الماضى والحاضر وما ينتظره فى المستقبل ، كلها عوامل مؤثرة على معاملاته مع التلاميذ .

وسأتابع هذا القول بأن أطالب المربى أن ينظر إلى نفسه ، نظرة فاحصة ليدرك عيوبه ونواحى النقص فيه ، واحتمالات تحسين بعضها ، ثم أطالبه أن يفكر لنفسه لكى يكون إنساناً أفضل مما هو عليه الآن .

لكل منا أيا كان مركزه أو عمره أو ثقافته أو خبرته نواح من النقص ، ونواح تميزه ، ونواح أخرى يستطيع أن يتميز فيها إن هو أراد وبذل شيئاً من الجهد .

شخصية الفرد منا كالبناء والأبنية مختلفة فهناك بناء مكون من ثلاثة أدوار وآخر من أربعة أو خمسة أو عشرة أو أكثر . ومن الممكن أن يتكون المبنى من ثلاثة أدوار فقط ويكتفى صاحب الدار بذلك ويحافظ على هذه الأدوار الثلاثة ويعتنى بها ، أو قد لا يعتني بها فيتركها تتعرض للأتربة والقاذورات والمؤثرات الجوية المختلفة وغيرها مما يجعلها تسوء مع مضى الزمن ، وفى ذلك خسارة كبيرة . وقد يهتم كما ذكرت بالصيانة بحيث لا تحدث خسارة ، وقد يهتم أكثر فيعمل على أن يكسب، فيدخل تحسينات فى الأرضية أو الدهان أو المرافق الصحية أو غير ذلك . والأحسن من هؤلاء جميعا هو الشخص الذى يعمل على تحسين الموجود وإضافة أدوار أخرى طالما كان ذلك فى الامكان ، أى إمكان تحمل البناء نفسه والإمكانيات الخارجية كالنواحى المالية وغيرها .

وإن كل فرد فى الوجود طالما كان حيا ، عليه أن يبنى نفسه ، وأن يزيد فى البناء وينمقه ثم يبنى دوراً آخراً ويرتفع بنفسه ، وفى الوقت نفسه يعدل فى البناء ليتمشى مع تطور الزمن وما يستحدثه من مخترعات . إن هناك دائما مجالا للتحسين والإضافة والتنسيق . وما دام المجال مفتوحا على الدوام ، فلن يوجد إذن الكامل تماما .

كل هذا ينطبق على شخصية الفرد منا ، فليس بيننا شخص كامل متكامل لا ينقصه شىء فى أى ناحية من النواحى ، والمسألة كلها نسبية . فهذا أحسن من ذاك لأنه أعلى منه دوراً فهو أحسن صحة أو أكثر ثقافة أو أوسع خبرة أو أمتن خلقا أو أكثر إتزاناً أو كل هذا فى وقت واحد أو بعض منه ، وقد يصل فلان إلى نفس الدور الذى وصل اليه شخص آخر فى الناحية الدراسية فكلاهما أمكنه الحصول على درجة جامعية واحدة فى نفس المادة ، فكلاهما مثلا حاصل على درجة الماجستير فى الجغرافيا ولكن الأول معلوماته فى هذه المادة أكثر تنظيما ووضوحا من زميله وفى استطاعته أن يستغلها استغلالا طيباً يعود عليه وعلى غيره بفوائد عدة .

وإذا كان فى استطاعة كل فرد أن يرتفع بنفسه ويحسن من مستواه ، فالمربى أكثر احتياجا من غيره إلى هذه الناحية ، فارتقاؤه بنفسه يعود عليه بالفائدة وبالتالى يعود على كل من حوله بفوائد جمة ، أريد من المدرس فى الوقت الذى يسعى فيه إلى الارتقاء بتلاميذه أن يسعى إلى الارتقاء بنفسه . أريد منه أن يحاسب نفسه على فترات يختارها ، وأن يضع لنفسه فى أول كل فترة برنامجا للإصلاح ، لإصلاح نفسه

فى ناحية من النواحى ، وعليه أن يحاسب نفسه فى نهاية الفترة ليرى مقدار النجاح الذى وصل اليه ، ثم عليه فى الفترة التالية أن يبنى فوق ما بناه من قبل أو أن يبدأ الإصلاح فى ناحية أخرى .

والآن لنسأل أنفسنا عن النواحى التى يستطيع المدرس أو المربى أن يصلح من نفسه فيها . إنها كثيرة ومتشعبة ومتشابكة ولاحصر لها . وإن ذلك لايمنع من أن نذكر بعض الأمثلة . فمادة التخصص مثلا من التشعب بحيث أنه مهما حصل الفرد على مؤهلات فيها ، فإن ذلك لايعنى إلمامه التام بجميع أطرافها فالعلم فى تقدم مستمر ، وعلى الفرد أن يقرأ ويطالع باستمرار ليقف على كل حديث فى العلم ، ويربط بينه وبين الماضى وأن يستفيد من كل ذلك ويفكر لنفسه ولا يبعد أن يخرج هو نفسه بأفكار لم يسبقه إليها أحد . عليه أن يدرك أن العلم الذى تخصص فيه مرتبط بعلوم أخرى كثيرة ، وليس هناك علم مستقل بنفسه تمام الإستقلال ، فعليه أن يقرأ ويطلع على المواد الأخرى غير مادة تخصصه . عليه أن يثقف نفسه وأن يفتح لنفسه مجالات جديدة للثقافة ، وأن يفكر جيداً فى الثقافة بمعناها الواسع ، عليه أن ينمى خبراته ويكتسب مهارات جديدة يوما بعد يوم .

ذكرنا كثيراً فيما مضى أنه يجب على المدرس أن يعمل على أن ينمى فى تلاميذه الخبرات والمعلومات والهوايات ، وتعودنا أن نهمل أن هذا أيضاً من واجبات المدرس نحو نفسه . وتعودنا أن ننظر إلى المدرس على أنه قد وصل ، فما الذى وصل إليه ؟ عليه أن يواصل السير دائما . فسؤالنا لأنفسنا ينبغى ألا يكون هل وصلنا ؟ بل يكون أين وصلنا ؟ وذلك لكى نبدأ من هذه النقطة وتتابع المسير . للمدرس عادات قديمة فى طريقة القراءة ، وطريقة الفهم ، ومحاولته لفهم بعض الأمور وعدم الإعتناء بالفهم الصحيح الدقيق فى بعض الأحيان ، وعدم محاولة الفهم إطلاقا فى أحيان أخرى . للمدرس عادات مختلفة ثبتت أو كادت تثبت فى طريقة تجهيز أسئلة لتلاميذه فى المادة التى يدرسها ، وطريقة خاصة به فى الحكم على الإجابات وتقييم التلاميذ إلى غير ذلك . أريد منه أن يتساءل فى كل ناحية من هذه النواحى عما إذا كانت الطريقة التى يتبعها هى أحسن الطرق أم أن هناك أفضل منها؟ وأن يتساءل عن كيفية تحقيق الطريقة الأفضل والتى تلائمه وأن يعمل على البدء فيها فوراً .

وللمدرس اتجاهات كثيرة ومن أهمها اتجاهه نحو مهنة التدريس ونحو المدرسة

التى يعمل فيها ونحو وزارة التربية والتعليم ونحو المنطقة التعليمية ونحو التفتيش ، وله أسلوب خاص فى السلوك نتيجة لهذه الاتجاهات ، فله نظرة خاصة فى موضوع تعاون الآباء مع المدرسة ، وله أسلوب خاص فى الرحلات المدرسية والمعسكرات والحفلات والجمعيات الرياضية ونواحى النشاط المختلفة . هذه الاتجاهات وهذا السلوك أصبح ثابتا عنده أو يكاد . وإذا حدثت بعض التغيرات فهى ظاهرية ومؤقتة لكى ينفذ تعليمات السلطات على أن يرجع إلى طبيعته فى أول فرصة . والذى أرجوه من المدرس لمصلحته هو أن يراجع نفسه فيتساءل عما إذا كانت اتجاهاته هذه ضارة أم مفيدة ، وأرجو منه أن يكون مخلصا لنفسه . فإذا ثبت له أن إتجاها معينا مفيداً له ولغيره فليتمسك به . وإن وجد إتجاها آخر — ولا بد أنه واجد إتجاها أو أكثر — ضاراً به فليبتعد عنه وليغيره ما استطاع إلى ذلك سبيلا .

أريد من المدرس عندما يحاسب نفسه أن يتساءل عما إذا كان أكثر تحكما فى نفسه فى مختلف المواقف عما كان عليه من قبل ، هل يضبط نفسه وقت الغضب ؟ وهل يحمل فى نفسه ضغينة لناظره أو زملائه أو تلاميذه ؟ ولماذا ؟ وإلى متى ؟ ولصالح من هذا ؟ وهل هو عادل فى أحكامه ؟ وهل معاملاته للتلاميذ جميعا على قدم المساواة ؟ أو أن هناك تحيزاً ومحاباة للبعض وظلماً للبعض الآخر ؟ وهل . . . . وهل . . . . ؟ وهناك عشرات الأسئلة التى يستطيع أن يضعها لنفسه متعلقة بشخصيته داخل المدرسة وخارجها ؟ وإن الإجابة الصحيحة المخلصة عليها لابد أن تعود عليه بالنفع فى صحته البدنية والنفسية وهذا هو كل ما نرجوه له . وما دام هو فى خير ، فتلاميذه فى خير ، وبلده فى خير .

فليبدأ إذن كل منا فى أن يحاسب نفسه مخلصا ، وليستبق كشف الحساب عنده بينه وبين ربه . وهكذا نأمل لأنفسنا ولوطننا جيلا صالحا قويا فتيا .

وظيفة مدارس المعلمين الريفية

للأستاذ كمال زاخر
المدرس بمدرسة المعلمين الريفية
بمنشأة القناطر

وجدت هذه المدارس لسد حاجات معينة نستطيع عن طريق تحقيقها أن نصل إلى حالة تكامل وانسجام بين أجزاء المجتمع المصرى بوجه عام . ومن ثم كانت لها أهداف خاصة وكانت لها أساليب معينة تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف ، ومن مجموع الأهداف والأساليب تتكون فلسفة التعليم الريفى كله . والذى نود أن نناقشه هنا بوضوح هو : ما هذه الحاجات التى أنشئت تلك المدرسة من أجلها ، وما السبيل إلى تحقيقها ؟ .

بدهى أن هذه الحاجات متعلقة بالريف المصرى : بمشكلاته التى هى تراث الماضى ومفتاح المستقبل فى وقت واحد ، ونود هنا أن نستطرد قليلا فى شرح كلمة مشكلة — فليس المقصود بكلمة مشكلة مجرد حالة معينة ينبغى التخلص منها لنعود إلى الوضع السابق عليها أو حتى إلى وضع آخر يعلو عليها ، بل يجب أن يكون فهمنا لهذه الكلمة فهماً وظيفياً ، بمعنى أنها تحقق وظيفة معينة هى وظيفة تطوير المجتمع . . فالمشاكل إذن لا تنشأ ولكنها تتكون أو على الأصح تنمو وتتطور كما ينمو الجنين ويتطور إذ تكون أولا فى حالة كمون أو إمكان ثم تتهيأ لها الظروف التى تنمو فيها وتتطور حتى تصبح حقيقة واقعة ملموسة ، ومتى حدثت فإنها تؤدى إلى حالة عدم اتزان . . ويصبح من المحتم التخلص منها ليتحقق الاتزان . . بيد أن الحالة الجديدة وإن بدت لا أثر فيها لفقدان التوازن إلا أنها فى الواقع تحمل فى ذاتها بذور مشكلة جديدة . وهكذا تتحقق للحياة ديناميكيتها وحركتها .

المشكلات إذن ضرورة من أهم ضرورات التطور ، بل إننا نستطيع أن نقول أن المشكلة هى البيئة الحيوية (Medium) التى يتحقق فيها التطور ، فإذا ما نمت المشكلة وترعرعت حتى أصبحت إحساساً بفقد التوازن آن لها حينئذ أن تضمحل وتموت

لتعطى مكاناً لأخرى تحمل بين طياتها خصائص المشكلة الأولى وخصائص الثانية وخصائص مشكلة مستقبلة ، وهكذا ، ولهـــذا القانون حتمية فى حدود ما للعلم من حتمية .

لا تستطيع مدارس المعلمين الريفية إذن أن تؤدى وظيفتها إلا من خلال هذا القانون فهى لا تقترح المشاكل الريفية بل تكشفها ، وهى لا تحل المشاكل (لأن هذا التغيير يحمل من الميكانيكية أكثر مما يحمل من الديناميكية التى هى أهم خصائص التطور الحى) بل تعجل بنموها ، وتنبه الأذهان إليها حتى يؤدى ذلك إلى حالة عدم الاتزان فيكون ذلك نذيرا باضمحلالها وفنائها . ويعتبر الزمن من أخطر عوامل النمو إن لم يكن أخطرها على الإطلاق فليس فى وسعنا أن نقضى على مشكلة ما ، ما لم يتوفر لها الزمن الكافى لنموها وتطورها . ولعل التعجيل بالقضاء على كثير من مشاكل الريف دون أن يتوفر لها الوقت الكافى لنموها واضمحلالها هو السبب فيما نراه من حركات رجعية تلقى كثيراً من النجاح ولو إلى حين .

لا سبيل إذن إلى نجاح محاولات (تغيير) الريف إذا كانت هذه المحاولات (من الخارج) أى إذا كانت إحدى البضائع التى تصدرها المدن إلى الريف . وإنا لنتساءل حقا . . أين يوجد شعور عدم الاتزان . . ؟ أهو بين سكان الريف أم بين سكان المدينة . . ؟ أيشعر الريفى حقاً بالقلق ويدرك أن ثمة وضعا آخر يجب أن يتحقق حتى تعود إليه حالة الاتزان ؟ أم أنها من خلق المهتمين بالريف فى المدينة فتكون حينئذ نتيجة مباشرة للمقارنة بين المدينة والقرية . . ؟ ومن ثم يكون التعديل المقترح عبارة عن رغبة ملحة فى نقل حياة أهل المدن بما فيها من بهجة وترف وراحة إلى الريف وسكانه .

الواقع أن الإجابة عن هذا السؤال أو التساؤل ليست من السهولة بالدرجة التى قد يتصورها البعض . فالذى نتبينه للوهلة الأولى هو أن محاولات « تغيير » الريف إنما هى محاولات صادرة عن رجال فى المدينة فهى إذن محاولات من الخارج . فالوحدات الاجتماعية والصحية ومدارس المعلمين الريفية كلها ـــ حتى الآن ـــ صناعة مدنية لم يسهم الريف فى تكوينها أو لم يفكر فيها على الأقل ، وتكون النتيجة إذن أن تصبح هذه المحاولات إحدى البضائع التى تصدرها المدن إلى الريف .

ذلك أن هذه الدوافع ، باعتبارها محاولات من الخارج ، دوافع مصطنعة لن تأتى بمحصول وافر وآثار عميقة الجذور ، وأدلة ذلك كثيرة متعددة فى كثير من القرى المصرية ، فقد قامت الحكومات المختلفة بإدخال مشروعات المياه النقية أو مشروعات مكافحة الحفاء فأسفرت جميعها عن فشل تام ، وظلت حبراً على ورق ، ولم تعد أن تكون مجرد أمنيات تمناها دعاة الإصلاح فى المدينة ، ولكنها بقيت وقد أغلق فهمها على عقول الريفيين وحسهم ووجدانهم ؛ ذلك لأننا قد فرضنا على الريف نفسه مشكلات لا يحسها هو أو يعتقد وجودها ، فالفلاح مثلا لا يشعر الآن بالعيوب الآتية :

١ — عدم استغلال أوقات الفراغ

٢ — ازدحام قريته بالسكان .

٣ — عدم استغلال الموارد الطبيعية الموجودة فى القرية بطريقة عملية .

ولهذا لن تكون هذه الأسباب يوماً دافعاً قوياً إلى التطور أو الرغبة فيه لأنها أسباب من خلق المدينة ، ومن وجهة نظر مفكريها ودعاة (إصلاح) الريف فيها . ولن يكون لها أثر فى حركة تطور الريف .

والمهم الآن أن نشير إلى ديناميكا التطور الريفى بشىء من التفصيل ، لأنه إذا تحددت أمامنا دوافع هذا التطور الحقيقية ووضحت أهدافه سهل علينا أن نمد يد المعونة وأن نسهم فيه بحيث يأخذ سبيله الطبيعى وتطوره الحى الذى نستطيع أن نعنى به ولكننا لا نستطيع أن نخلقه أو نحوله . ولعل من أهم العوامل التى تعجل باكتمال نمو المشكلة حتى تؤدى إلى فقدان الاتزان الاجتماعى ما يأتى :

١ — إعجاب القرية بالمدينة وشعورها بأنها متخلفة عنها .

٢ — ضعف سلطة بعض التقاليد والعقائد وتخلى الريفيين عنها اذ ثبت لهم عدم جدواها لأنها لم تخدم الحياة النامية التى تكمن فى كل تطور حى بوجه عام .

٣ — إحساس الفلاح بسوء حالته الاقتصادية ، وانخفاض مستوى معيشته وإدراكه أن من حقه أن يتخلص من هذا الوضع .

٤ - إدراك الفلاح لأهمية المستحدثات المادية والآلات الحديثة، وهو لهذا لم يعد يعترف بجدوى الأساليب البدائية فى الزراعة ، وعجزها عن زيادة المحاصيل أو تحسينها وأصبحت آماله مركزة فى الحصول على معـــونة الآلات التى توفر له جهدا ووقتا ومالا .

من هذه الزاوية نستطيع أن نكتشف نقـاط الإرتكاز التى يندفع منها التحول المنتظر، وليس من شك فى أن دوافـــع التطور الريفى الأصيلة أصلح وأجدى من مقترحات المدينة وتصوراتها لمشاكل الريف من وجهة نظرها .

يتعين علينا الآن أن ننظر فى هذه الدوافع حتى نستطيع ان نقرر مدى قدرتها على إحداث التطور المنشود ، والواقع أننا اذا تأملنا السياق التاريخى للحضارة الإنسانية بوجه عام وجدنا أن الإنسانية قد مرت فعـلا بهذين الطورين فتحولت القرى إلى مدن تحت تأثير ظروف معينة . ولا نريد هنا أن نتوسع فى دراسة عوامل هذا التطور ولكن يكفى أن نشير الى أن ظهور الآلة واستخدامها فى الانتاج كان من العوامل الحاسمة التى ثبتت نهائيا مرحلة التطور الأخيرة .

والذى نريد أن نخلص اليه هو أن ظهور الآلة فى القرية واستخدامها كوسيلة من وسائل الانتاج سوف يحرر العقلية الريفية نهائيا من أساليب المعيشة القديمة ، ويدفع بها الى تمثيل مقومات ومعانى جديدة للحياة ، والذى نريد أن نؤكده هنا أن هذا التحول الذى ترتب على أسلوب جديد فى الانتاج ليس معناه تحويل القرية إلى مدينة والقضاء نهائيا على ما نسميه الآن بالريف ، ولكنه تحول بيئى يحتفظ بما للريف من خصائص أساسية ، ويبقى على طابعه الأصيل من حيث هو مصدر للثروة الزراعية ، ولاجديد فى هذا التحول سوى تنظيم إنتاج هذه الثروة الزراعية وتنويعها وزيادتها واعدادها لأن تكون ثروة قومية تؤدى فى نهاية الأمر إلى رفع مستوى المعيشة عند الفلاح الأمر الذى ينتهى به إلى تطوره العقلى والاجتماعى .

نحن نؤمن بلا شك أن ريفنا المصرى ثرى بزراعته فهو ينتج أنواعا مختلفة من المحاصيل وفى وسعه أن ينتج أضعافها إذا نظم استغلاله واستخدمت الآلات الحديثة فى زرعه وريه وتخطيط أرضـــه وحصاد محصـــولاته وتعبئتها ، ومهدت له طرق المواصلات التى تيسر له سبيل التجارة والتوزيع ، ولكن هذا كله لا يعدو أن يكون

جزءا مما نقصده من تصنيع الريف، فالمحصولات التي يحصل عليها الريف اذا بقيت كما هي اي بشكلها الخام الطبيعي لن تؤدي الى رفع مستوى الحياه أو زيادة الثروة القومية بشكل واضح ، ولكن متى تعلم الفلاح كيف يحول هذه كلها إلى منتجات صناعية أو على الأصح إلى صناعات زراعية ، وصدرها على هذا النحو الجديد فسوف يرتفع دخله بشكل محسوس ، وإنا لنسأل أنفسنا حقا لماذا لا يصدر الفلاح المصرى من قريته الصغيرة الهادئة التي تقع على ضفاف النيل لحوما محفوظة وألبانا مجففة وأجبانا متنوعة ، وأقراصا من الشيكولاته وعلبا من البلبلة المحفوظة وأكياسا من الفريك والسمسم المحمص والفشار .

وفى ضوء هذه الفلسفة نستطيع أن نفهم رسالة مدارس المعلمين الريفية وأن نحدد فى وضوح موضوع عمل المدرس الريفي ومنهجه . أما عمله فليس اصطناع المشاكل من وجهة نظر أو فرضها فرضا على الريفيين أو حتى مجرد اقتراح مايعن له من مشاكل عليهم بل من المفروض فيه أن تكون له من الحساسية مايمكنه من ملاحظة المجتمع الريفي وإدراك ارهاصاته المبكرة التي تؤذن بفجر تطور جديد، فيعمل من جانبه على الاسراع به وتنبيه الأذهان اليه وتعبئة الجهود لاستقباله ومن ثم يتم التطور طبيعيا تلقائيا لا أثر فيه للاصطناع والكلفة . أما منهجه فهو :

١ — تبصير الريفيين بخصائص ومميزات بيئتهم الطبيعية والجغرافية وثروتها المعدنية والزراعية .

٢ — دراسة أحوال السكان الاجتماعية والاقتصادية والدينية دراسة مرتبطة بخصائص البيئة .

٣ — دراسة تاريخية حضارية للريف بوجه عام وللبيئة المحلية بوجه خاص مع بيان العوامل الطبيعية والجغرافية والاجتماعية التي ساهمت فى هذا التطور .

٤ — دراسة اجتماعية للتطور الحضارى فى العالم ودراسة مقارنة للحضارات لمعاصرة مع فهم العلاقات والروابط التي تربط أفراد الانسان مهما اختلفت بيئاته وأديانه وألوانه .

٥ — كما يجب أن يتضمن المنهج أيضاً جانباً من الخبرات الفنية التى تحقق للمدرس فرصة معاناة التجربة الفنية فيخرج منها أكثر إيمانا بالقيم الإنسانية فى أرقى صورها .

ونعود فنؤكد أهمية الدراسة المقارنة للحضارات المعاصرة على أن يكون لها جانبان :

الجانب الأول — تقويمى ، فلا نكتفى بمجرد عرض لهذه الحضارات ، إذ ينبغى دفع الطالب إلى أن اكتشاف خصائصها العامة ، وتبين مدى ما فيها من عمق أو سطحية ، ومدى تحقيقها للهدف الأسمى من الحياة وهو النمو المتزايد المضطرد .

الجانب الثانى — عملى ، يرمى إلى تدريب المعلم على اقتباس ما يصلح من الحضارات المختلفة للمجتمع المصرى الريفى ومحاولة إرساء قواعد حضارية ريفيـــة مصرية تشارك من جهة فى التراث الإنسانى كله وتتميز من جهة أخرى بخصائص الريف المصرى وإمكانياته .

إننا نرجو أن يكون الريف المصرى على نحو يسمح له بإبراز خصائصه المادية والمعنوية كما يبرز الريف السويسرى أو الريف الألمانى أو الريف الرومانى مثلا هذه الخصائص التى يذكرها له كل من أتيحت له فرصة زيارته أو المرور به ، فيذكر له فيما يذكر : سهوله ووديانه وطريقة بناء منازله والطرقات التى تخترق شوارع قراه وألوان الطعام التى تقدم فيه وأنواع الشراب الوطنى وحفلات الأهلين الوطنية ورقصاتهم وأغانيهم الشعبية ، وما يحتفظون به من آثار وطنية محلية مثل مساقط رءوس من أنجبتهم القرية من عظماء وفنانين وأدباء .

ونشير بهذه المناسبة بضرورة استبدال كلمة «إصلاح» بكلمة «تطوير» . فالإصلاح معناه إجراء تعديل للواقع الذى أصابه شىء من التدمير أو التخريب . أما كلمة تطوير فتعنى الانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر تمثيلا للظروف الجديدة تحقق المعنى الديناميكى للنمو — كما نود أيضاً ان تبطل كلمات مثل تحسين حال الريف أو رفع مستوى الريف إذ هى مفهومات فجة تدل على غموض الهدف الذى يقصد إليه المتكلم ، وهذا الغموض فى حد ذاته من أقوى العوامل التى تقف دون ما نقصـــده من أهداف .

مشكلات الصنعة فى تدريس الفن

للدكتور محمود البسيونى
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

يلاحظ المستعرض لكثير من الأعمال الفنية التى ينتجها التلاميذ فى التعليم العام أنها قليلة المهارة ، هزيلة الإخراج ، وغير معتنى فى تنفيذها ، أى أنه ينقصها دقة « الصنعة » . ولعل الاهتمام بالابتكار فى ذاته ، والتجديد أياً كانت وجهته ، هو الذى أدى إلى إهمال العناية بالصنعة التى لا يمكن أن يتكامل ابتكار بدونها . ويتجه بحثنا فى هذا المقال إلى كشف الدور الحقيقى الذى تلعبه الصنعة فى العمل الفنى ، وتحديد معناها ، ثم بيان موقف المدرس منها عندما يعلم تلاميذه . فما المقصود حقيقة بالصنعة فى العمل الفنى ؟ وهل هناك صنعة فنية يجب تعليمها لكل التلاميذ لكى يكتسبوا المهارة فى التعبير بصرف النظر عن اختلافاتهم الفردية فى التعبير ، وعن المثاليات المختلفة التى ينزعون إلى تسجيلها ؟ وهل ينبغى تعليم جوانب الصنعة تعليما مقصودا ؟ وأى نوع من هذه الجوانب يجب تعليمه ومتى ؟ .

إن مدلول « الصنعة » (Technique) كأى إصطلاح ، له معان مختلفة ، بحسب المجالات التى يستخدم فيها . ويمكن تفسير هذا المدلول على سبيل المثال بأنه القدرة على استخدام أدوات العمل وخاماته استخداماً يجعلها تحقق الغرض منها . فالتلميذ الصغير مثلا يجد صعوبة فى أن يمسك الفرجون ، ويذيب الألوان جيداً ، ثم يملأ الفرجون باللون السميك ، ويحدد به المساحات المطلوبة تحديداً دقيقاً . وإذا كان التلميذ يعجز عن استخدام الأدوات والخامات فإنه سوف لا يستطيع التعبير عن أفكاره وانفعالاته كما ينبغى ، فلكى يتمكن من التعبير ، لابد له من أن يسيطر على أدوات العمل ، ويعرف كيف يستخدمها استخداما مقصوداً واعياً . ومن الطبيعى أنه لا يستطيع اتقان هذه الأدوات بالدرجة التى يستخدمها الفنان المتمكن ، ولكن من الممكن أن تنمو مهارته فى استخدامها وتتكامل مع نمو قدرته على التعبير وتطورها . أى أنه لا ينبغى أن ينظر إلى الصنعة كشىء ثابت يمكن فرضه على التلاميذ منذ البداية ، وإلا كان معنى ذلك أن

هذه الصنعة قيمة في ذاتها ، ولا بد لكل متعلم من اتقانها لذاتها ، لأنها هى التى عن طريقها يمكن انتاج كل أنواع الابتكار ، وهذا غير صحيح ، فكلما تنوع التعبير تنوعت معه الصنعة اللازمة لإخراجه ، وكلما تنوعت الخامة تنوع كذلك شكل التعبير . فلو قدمت للتلاميذ الصغار لونا أبيض وورقة سوداء ، فإن ذلك يتطلب من التلاميذ مهارات محدودة تخالف المهارات التى تتطلبها مجموعة متنوعة من ألوان الجواش على ورقة رمادية اللون . وهذه المهارات تخالف أيضا المهارات التى يتطلبها استخدام ألوان الباستيل ، أو القلم الرصاص . لكل خامة إمكانية خاصة ، وهذه الإمكانية تتكيف مع نوع التعبير : فالقلم الرصاص يمكن أن يستخدم لعمل تكوين خطى ، ويمكن أن يستخدم لإعطاء نغمات ودرجات متنوعة فى مساحات مختلفة ، ويمكن أن يستخدم كذلك لعمل تكوين أساسه العلاقات بين الكتل . وفى كل حالة يختلف فيها نوع التعبير والتكوين المرتبط به ، لابد أن تختلف طريقة استخدام الوسيلة ، والمهارة المرتبطة بها ، وعلى ذلك فى كل لحظة يقدم المدرس فيها موضوعات جديدة ليعبر عنها التلاميذ ، أو لزوايا من هذه الموضوعات لم يسبق لهم أن عبروا عنها ، فلابد له أن يعلمهم بعض المهارات ، وجوانب الصنعة المرتبطة بها ، حتى يتكامل تعبيرهم مع طريقة الأداء .

ففى تعبير خطى لابد أن يتعلم التلاميذ إمكانيات استخدام القلم الرصاص ، لابد أن يتعلموا كيف يكون السن رفيعا ، والأوضاع التى تحتاج إلى الضغط باليد أو تخفيف هذا الضغط ، والأوضاع الأخرى التى تحتاج إلى قلم ثقيل (B.B.) أو قلم خفيف (H.B.) ومع أن المدرس سيشرح هذه الإمكانيات ، إلا أنه لا ينبغى أن يتوقع من التلاميذ والتلميذات قدرة غير عادية فى استخدامهم للوسيلة ، لأن هذه القدرة يتحصل عليها كل متعلم نتيجة للممارسة المستمرة لمجموعة من التعبيرات المتوالية التى تتطلب هذه القدرة . ودلائل الصنعة هنا تتلخص فى عدة عوامل :

(أ) الاقتصاد فى الزمن الذى تؤدى فيه العملية ، فالزمن يزداد مع قلة الخبرة ، ويقل مع سعة الخبرة .

(ب) الوصول مباشرة إلى الهدف بدلا من الخبط العشوائى والتجربة والخطأ .

(ح) سلاسة الأداء ، فتستبعد تدريجيا التجارب الفاشلة وتثبت التجارب

الناجحة ، ونتيجة لذلك يحدث فى الخطوط صراحة وبلاغة أكثر من ذى قبل .

(ى) التـــدرج فى التحسن فى العمليات السابقة ، وهذا بدون شك يرتبط بمدى ذكاء الفرد واستعداده للعمليات التى يقوم بها . فكلما كان عنده ميل وشغف لمزاولة هذه العمليات أدى ذلك إلى سرعة اكتسابها ، وكلما قل الميل أدى هذا إلى بطء اكتسابها . وفى الحالات التى يتكشف المدرس أن تلميذه قد يكون ميلا ضديا نحو مزاولة عملية معينة ، ففى هذه الحالة ستوجد مقاومة لعملية الاكتساب . ونتيجة لهذه المقاومة لايستطيع الفرد أن ينمى مهارته مالم يكون اتجاها مشجعا جديداً .

والعادة التى تنطوى عليها المهارة إما أن تكون آلية جامدة ، وإما أن تكون ابتكارية متجددة ومتكيفة ، وفى الحالة الأولى تشبه الفعل المنعكس الشرطى عندما يستثار أحد طرفيه فيتطلب استدعاء الطرف الآخر . فإذا كان التلميذ يقوم فى صورته بتلوين الأرض فإنه سيضع لونا بنيا ، وإذا كان يلون أوراق الشجر فسيضع لونا أخضر ، والسماء لونا أزرق كالألوان الموجودة فى البالتة بدون خلط . ويؤدى التلميذ هذه العمليات بشكل آلى وبدون تفكير . مثل هذا الثبوت (fixation) إذا استمر فى كل الصور القادمة بنفس الحالة كان معنى ذلك أن التلميذ لايفكر ، ولا ينمو ، ولا يبتكر ، ولكن لوكانت العادة غير متحكمة فى الشخص ، بل يتحكم هو فيها ، يصوغها ويكيفها حسب المواقف المختلفة ، ساعدته هذه العادة على أن يكون مبتكراً . ومعنى ذلك أنه يغير فى درجة اللون ، ونوعه ، وتركيبه ، مع تغير المجال الذى يوجد فيـــه حتى يؤدى هذا اللون وظيفته الفنية . وهذه العادة المتجددة هى التى يمكن اعتبارها سر الصيغة المتلائمة مع الابتكار .

خذ مثلا عامل فى مطبعة ، وظيفته طوى الملازم فقط ، فكل ما يعمله أن يثنى فرخاً من الورق أربع مرات ليكون منه ملزمة ، وهو يكرر هذه العملية يومياً ما يقرب من ثلاثة آلاف مرة . لقد شاهدت عاملا متمرنا فى هذا الموضوع قام أمامى بطوى عدد متعاقب من الملازم فى لمح البصر ، ودهشت للسرعة الفائقة التى كان يطوى بها كل ملزمة ، وكان جسمه مكيفاً للعملية كلها ، تهتز رقبته ويده ويهتز بدنه فى إيقاع متتابع وهو يؤدى العملية دون عناء أو تفكير ، يؤديها كأنها وظيفة طبيعية كالتنفس . وآخر كان يلصق ورقة من الكوشيه وسط كتاب ، فالتمرين عليه أن يضع مجموعة كبيرة من ورق الكوشيه المراد لصقه بعضه فوق بعض ، بحيث تستر كل ورقة الورقة

التى تحتها تاركة حافة عرضها ١سم تقريباً ، ليضع الغراء عليها بالفرجون جملة ، ثم يأخذ الورق الكوشيه الواحدة تلو الأخرى ويلصقها فى مكانها فى كل نسخة من الكتاب بسرعة فائقة وبدون خطأ . وهنا نتساءل : هل يصل إتقان المهارة فى هذه العمليات إلى درجة لا يحدث بعدها نمو ؟ الواقع أن الآلية التى يزاول بها الفرد بعض المهارات هى نتيجة للدراية المستمرة التى لا تجعله يفكر فى نوع المشكلة التى يعانيها ، وهو ليس محتاجاً إلى هذا التفكير طالما كان يواجه نوع الروتين الذى ألفه فى كل مرة ، فهو يتحول إلى ما يشبه الآلة التى تدار دون أن تنبض بالحياة . وقد تصل الآلية إلى الدرجة التى تجعل الشخص غير حساس ، بليد الإستجابة ، وتشكل حياته بطابع روتينى . ولعل المثل الذى ضربه شارلى شابلن فى رواية العصر الحديث خير دليل لذلك . كان يعمل فى مصنع ، يدير بمفتاحه (صماويل قلاووظ) تمر تحت عينيه باستمرار ، مما جعله يردد نفس الحركة كلما رأى مسماراً من نفس النوع أو ما يشابهه ، حتى إذا ما رأى خارج المصنع سيدة ترتدى ثوباً فيه أزرة يشبه حجمها حجم الصامولة أخذ يعدو وراءها محاولا إدارة هذه الأزرة . هذه هى الحالة التى تصل فيها العادة التى اكتسبت نتيجة لمزاولة العملية باستمرار إلى الدرجة التى تتحكم فى قوى الفرد وتصرفاته .

لا يجب أن تفهم الصنعة فى العمل الفنى على أنها عمليات ميكانيكية تؤدى دون تفكير من جانب المتعلمين ، بل لا يجب أن يصل الإتقان إلى الدرجة التى تفقد المتعلم قدرته على التفكير والاستجابة .

كل صنعة وسيلة تمكن الفرد من تحقيق غايه معينة ، وعلى ذلك إذا تغيرت الغاية تغيرت تبعاً لذلك الوسيلة اللازمة لإخراجها . عندما اكتشف الفنانون التأثريون أهمية الضوء فى تشكيل صورهم ، وأهمية الألوان الأساسية فى إعطاء التأثيرات الضوئية المختلفة ، لم تعد الصنعة التى كان يمارسها الفنانون فى أكاديميات الفن ، التى اقتضت تعلم الظل والنور ، وقواعد المنظور ، وصقل الأجسام ، ومحاكاة الطبيعة ، لم تعد كل هذه الوسائل تنفعهم . بل كان لا بد لهم من كشف وسائل أخرى تساعدهم فى تحقيق بغيتهم ، فأنت ترى أحد هؤلاء الفنانين واسمه مونيه (Monet) يقف أمام الكاتدرائيات فى باريس ومعه خمس عشرة لوحة ومعداته اللونية . تراه وهو يشاهد سقوط الضوء على الكاتدرائية ويحاول فى سرعة فائقة أن يسجل لحظات الضوء قبل أن تتغير ، وعلى ذلك كان فى الوقت اليسير يرسم فى الخمس عشرة لوحة . هذه صنعة

ومهارة ارتبطت ببغيته التي كان ينشدها ، كان لا بد له من اكتساب القدرة على سرعة التعبير عن اللمحات الضوئية المتغيرة . وكان هناك فنانون آخرون شغلهم نوع اللون وتأثيره . فأخذوا يبتكرون طريقة النقط ، أو الشرط ، فى بناء الصورة الفنية ، مستخدمين الألوان الأصلية بجوار بعضها البعض . وكان هذا مخالفاً لما ألفناه من طرق الصنعة التي أعتمد عليها ميكل آنجلو وليوناردو من صـــقل الأجسام ، والإعتماد على الألوان البنية والصفراء فى إخراج صورهم . وعندما كشف الفنانون الحديثون بأن الفن عملية تركيب (Construction) ، أخذ الاهتمام يتجه فى البحث عن عمارة الصورة وكانت اللغة التجريدية هي الأساس وراء معظم الأعمال الفنية الحديثة ، أصبح لزاماً على الفنانين أن يكتسبوا نوعاً جديداً من الصنعة والمهارة فى ترتيب العناصر ، وحذف تفاصيلها غير الأصيلة ، وتوحيدها فى صيغة بنائية فيها المعانى المختلفة من اتزان ، وتوافق ، وتباعد ، وإيقاع ، وعمق ، دون أن يتقيدوا بما كان يتقيد به الفنانون فى عصر النهضة ، من مضاهاة الصور بمثيلاتها فى الطبيعة ، أو بما كانوا يحسبون له كل حساب فى الصقل ، والدقة فى الإخراج ، ونعومة الملمس ، وما إلى ذلك .

من هذا يتضح جلياً أن الصنعة فى الفن ترتبط دائماً بالمثالية التي يسعى الفنان إلى تحقيقها فى عمله ، وهى لذلك متنوعة ومتغيرة مع تغير تلك المثالية . وليس ثمة شيء يمكن تسميته صنعة فى ذاته إلا اذا كان جزءاً متكاملا فى طبيعة العمل الفنى الواحد الذى يتحدث عنه الإنسان . وعلى ذلك من الخطأ الجزم بأن هناك صنعة معينة لا بد أن يتعلمها التلميذ فى ذاتها ولذاتها ، لأنها ستخدم كل أغراضه الفنية المستقبلة ، وكل إنتاجه على العموم ، مهما اختلف هذا الإنتاج وتنوعت أسبابه . فلا بد إذاً أن يعلم ما يمكن تسميته بصفة ، ويحل مشكلاتها فى أثناء مزاولته للأعمال الفنية ، وحين يستطيع المدرس التعرف على هذه المشكلات التي يعانيها التلميذ فى أثناء إنتاجه الفنى الإبتكارى . فأى طرق تتبع فى تعليم التلميذ للصنعة لا بد أن تكون وليدة تحليل لما ينتجه التلميذ . ولما يعانيه من ضعف يعوقه عن اخراج تعبيره فى أحسن صوره . وعلى ذلك ستكون مشكلات الصنعة التي يتعلمها ويحلها كل تلميذ متعلقة بشخصه هو ، أكثر مما تتعلق بالفصل ، أى أنها مسألة فردية .

وفى هـذه الحالة يمكن تحديد الصنعة بأنها ضرب من المهارة يكتسبه المتعلم بطريق

عارض فى أثناء مزاولته للإنتاج الفنى ، وهذه المهارة ستختلف فى نوعها وفى درجتها بالنسبة لاختـــلاف الأشخاص ، وتعدد مثالياتهم ، وتنوع مشكلات العمل التى يواجهونها . وقد تـكون هـذه المهارة فى خلط الألوان وإعداد أى خامة يستخدمها الفنان فى إنتاجه ، أو فى صقل العمل الفنى ، وتشطيبه ، وإخراجه ، وفقا للمثالية التى ينشدها التلميذ ، والتى تميزه عن أى تلميذ آخر ، أو فى الدقة ، والنظافة ، والإتقان ، والإجادة فى التنفيذ ، أو فى استخدام وسائل العمل كالقلم أو الفرجون أو الأزميل أو ما شكل ذلك ، أو فى طريقة الحصول على وحدة العمل الفنى وتنظيم علاقاته ، أو فى القدرة على توزيع الظل والنور وإجادة النسبة الفنية ، وهضم أساسيات العناصر الطبيعية ، وتمثيلها ، وإعادة ترجمتها بالأســـلوب الفنى المميز ، أو فى التغلب على الصعوبات العملية التى توسع المعرفة ، وتـكسب التلميذ القدرة على مواجهة مشكلات العمل الفنى العملية والتصرف فى حلها فى أثناء العمل . هذه كلها بما يتفق ونوع المثالية التى يحققها التلميذ فى عمله .

يفهم من هذا الكلام إذن بأنه طالما أن الإبتكار هو عملية هضم وتمثيل وإعادة إخراج لوحدة جديدة محملة بانفعال الفنان وخبرته الإنسانية العامة ، حينئذ لا بد أن نتوقع تغير أشكال التعبير فى كل مرة ، وستتغير تبعاً لذلك نوع الصفة اللازمة للعمل الفنى . وفيما عدا ذلك لا يصح أن نطلق على المهارات الآلية المعزولة كلمة « صنعة » أو مهارة ، لأن صاحبها لا يستطيع استخدامها فى المواقف المختلفة ، بل مثل هـذه المهارات تعوق صاحبها عن أن ينمو ويكتشف أساليب جـديدة تتفق مع تطور ابتكاره وكشوفه . ومن هذه الجوانب الآلية التى يعلمها المدرسون للتلاميذ بوعى أو بدون وعى مثل تحديد الخطوط الخارجية الرسم باللون الأسود بعد أن يكون التلميذ قد انتهى فعلا من التلوين ، أو استخدام التنقيط فوق الأشكال المرسومة فيملأها التلميذ بالنقط استجابة لرغبة المدرس دون أن يكون لهـذه النقط وظيفة حية فى التعبيرات التى يقوم بها التلاميذ أو يفهمون أصلها . أو أن يعلم المدرس تلاميذه استخدام قطعة من النشاف (لتسييح) علامات القلم الرصاص ، لإحداث تأثيرات ناعمة للتظليل على الورقة . . . كل هذه التوجيهات لا تتمشى مع أساليب التلاميذ التى يتميز بعضها عن البعض الآخر فى التعبير ، وهى من شأنها أن تقتل طلاقة التعبير وحيويته ، وتحوله إلى نتائج آلية ميتة ، مفككة ، ومليئة بالتناقض وعدم الإنسجام .

أما ما تفهم به الصنعة عادة على أنها الجوانب الآلية للعمل الفنى ، أو القـدرة

على تقليد طراز آخر من طرز الفنانين ، أو محاكاة الأجسام المرئية بدون تصرف ، أو التطبيق الآلى لبعض القواعد بدون إنفعال مصاحب ، أو من أنها تمثل بعض المظاهر التى لا تمت إلى الجمال بصلة ، أو بكونها أساليب محفوظة من قبل ومسترجعة بدون تصرف أو تكييف . فمن الأخطاء الشائعة فى تحـــديد كنه الصنعة . وكل ما ذكر يمثل وسائل مفتلعة خارجة عن كيان الفنان أو المتعلم ، ولا يمكن فى ضوء ما سبق تحديده عن ما هى الصنعة . . . تسمية هذه الاتجاهات الأخيرة بصنعة .

وخلاصة القول هو أن الصنعة ــ على تعدد معانيها ــ هى جانب المهارة الذى يتطلبه العمل الفنى فى تحققه وهذا الجانب جزء لايتجزأ من الإبتكار نفسه ، ولا يمكن فصله عنه والتحايل على تدريسه بشكل منعزل . بل إن محاولة تدريسه بهذه الروح لاتجعله يثمر أو يؤدى إلى تنمية التلميذ . بل إنه على العكس من ذلك يعوده عادات آلية تعوقه عن متابعة نموه . فيتحتم على المدرس إذن كشف نوع المهارات التى يتطلبها ابتكار التلاميذ فى أثناء إبتكارهم ليعرف بالضبط نوع حاجتها ليدرسها معهم متصلة ومرتبطة بمشكلاتهم الفردية ، ومثالياتهم المتعددة التى يسعون إلى تحقيقها فى تعبيراتهم الفنية .

أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة*

لسنة ١٩٥٥ — ١٩٥٦

بحث صادر من ادارة البحوث
مكتب المستشار الفنى
أعده الدكتور محمد نسيم رأفت
المدير المساعد لادارة البحوث
بوزارة التربية والتعليم

خطة البحث :

جمعت ادارة البحوث العوامل التي يمكن آن تؤدى الى سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامه هذا العام لتبحث هل يرجع سوء النتيجة الى أحد هذه العوامل أو الى بعضها أو اليها جميعا مشتركة بنسب مختلفة ؟ وفيما يلى تلك العوامل التى جمعتها الادارة :

١ ــ التلميذ ٠
٢ ــ المدرس والمدرسة ٠
٣ ــ المنهج وطرق التدريس ٠
٤ ــ الامتحان ومستوى الاسئلة ٠
٥ ــ النشاط الرياضي والاجتماعي ٠

وجمعت الادارة الاسئلة التى يجب أن تحدد اجابتها البحث والتى تخص كل عامل من العوامل السابقة وكانت كما يلى :

١ ــ التلميذ

ــ هل يرجع سوء النتيجة الى التلميذ نفسه وضعفه ؟ وما أسباب ذلك الضعف ؟

ــ هل سببه التساهل فى امتحانات النقل فى المدرسة الثانوية والتساهل فى التصحيح ،

---

* بحث مبدئى قامت به الادارة وتحتاج كل نقطة أثيرت فيه أن تكون بحثا مستقلا ٠

– هل يرجع بعض هذا التساهل فى امتحانات النقل الى ضم درجات أعمال السنة الى درجات الامتحان التحريرى مع عدم الدقة فى وضع درجات أعمال السنة واعطائها للتلاميذ جزافا ؟

– هل سببه نقل التلميذ جوازا مع رسوبه فى مادة فى المرحله الثانوية مما يسبب نقل التلميذ الضعيف وعدم وجود هذا التسامح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ؟

– هل يرجع سوء النتيجة لانخفاض مستوى نتيجة البنات عن البنين فى هذا العام بخلاف الاعوام السابقة؟

– هل يرجع سوء النتيجة الى عيب فى اختيار التلاميذ الذين دخلوا امتحان الشهادة الثانويه هذا العام ؟

٢ – المدرس والمدرسة

– هل يرجع سوء النتيجه الى نقص كفاءة بعض المدرسين علميا وتربويا؟

– هل يرجع الى اقامة معظم نظار ومدرسى المدارس الاقليمية بعيدا عن مقر عملهم مما يؤدى الى سفرهم يوميا الى مدارسهم وهذا يؤثر فى قدرتهم على العمل ؟

– هل يرجع الى انشغال بعض المدرسين بمجموعات التقوية والدروس الخصوصية مما يؤثر فى مجهودهم فى الفصول ؟

– هل يرجع سوء النتيجة الى نقص المعامل والمدرجات والادوات اللازمة فى عدد من المدارس ؟

٣ – المنهج وطرق التدريس

– هل منهج السنة الثالثة مناسب لمستوى التلاميذ ؟

– هل خطة الدراسه (أى عدد الحصص المخصصة للمادة فى الاسبوع) كافية لتدريس المنهج ؟

– هل يحتوى المنهج على أبواب جديدة يقوم المدرسون بتدريسها لاول مرة هذا العام ؟

– هل يحتاج المدرسون الى ندوات أو دراسات خاصة فى طرق تدريس الابواب الجديدة فى المنهج ؟

٤ ـ الامتحان ومستوى الاسئلة

هل حقيقة نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة سيئة فى هذا العام بمقارنتها بامتحانات التوجيهية فى الخمس عشرة سنة الماضيه ؟

ـ هل نظام امتحان الثلاث سنوات الذى ليس له مثيل فى امتحان التوجيهية كان له أثر فى سوء نتيجة هذا العام ؟

ـ ما المواد التى كان لها أثر فى سوء نتيجة هذا العام ؟ وما أسباب ذلك ؟

ـ هل كان مستوى الاسئلة صعبا فى امتحان هذا العام ؟

٥ ـ النشاط الرياضي والاجتماعي

ـ وجهت وزارة التربية والتعليم نظر المدارس الى أهمية النشاط الرياضى والاجتماعى فى العملية التربوية ـ هل أفهمت المدارس الغرض من النشاط كجزء متمم لتربية التلميذ وتعليمه ، أم أسرفت فيه فابتعد عن غاياته وأهدافه وكان نتيجة ذلك سوء نتيجة هذا العام ؟

وللاجابة عن الاسئلة السابقة قامت ادارة البحوث بجمع المعلومات الآتية مع دراستها احصائيا من حيث الكم ودلالته وكذلك من حيث الكيف :ـ

١ ـ جمع نتائج امتحانات التوجيهية فى الخمس عشرة سنة الماضية ومقارنتها بنتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة فى هذا العام .

٢ ـ دراسة احصائية لنتيجه هذا العام للشهادة الثانوية العامة .

٣ ـ جمع لنتائج عينات من المدارس الثانوية المختلفة فى الجمهورية المصرية لدراستها احصائيا .

٤ ـ اختيار عينات من نتائج امتحانات النقل فى بعض المدارس الثانوية لعام ١٩٥٤ـ١٩٥٥ ومقارنتها بنتائج نفس هذه المدارس فى امتحان الشهادة الثانوية العامة هذا العام ١٩٥٥ ـ ١٩٥٦ .

٥ ـ دراسة عينة من التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانية فى العام الماضى وتتبع نتائجهم فى امتحان الشهادة الثانوية هذا العام .

٦ ـ جمع آراء المفتشين الاوائل وبعض المفتشين عن سوء النتيجة وأسبابها .

٧ ـ جمع آراء بعض نظار المدارس الثانوية (٨٩ ناظرا) عن سوء النتيجة وأسبابها .

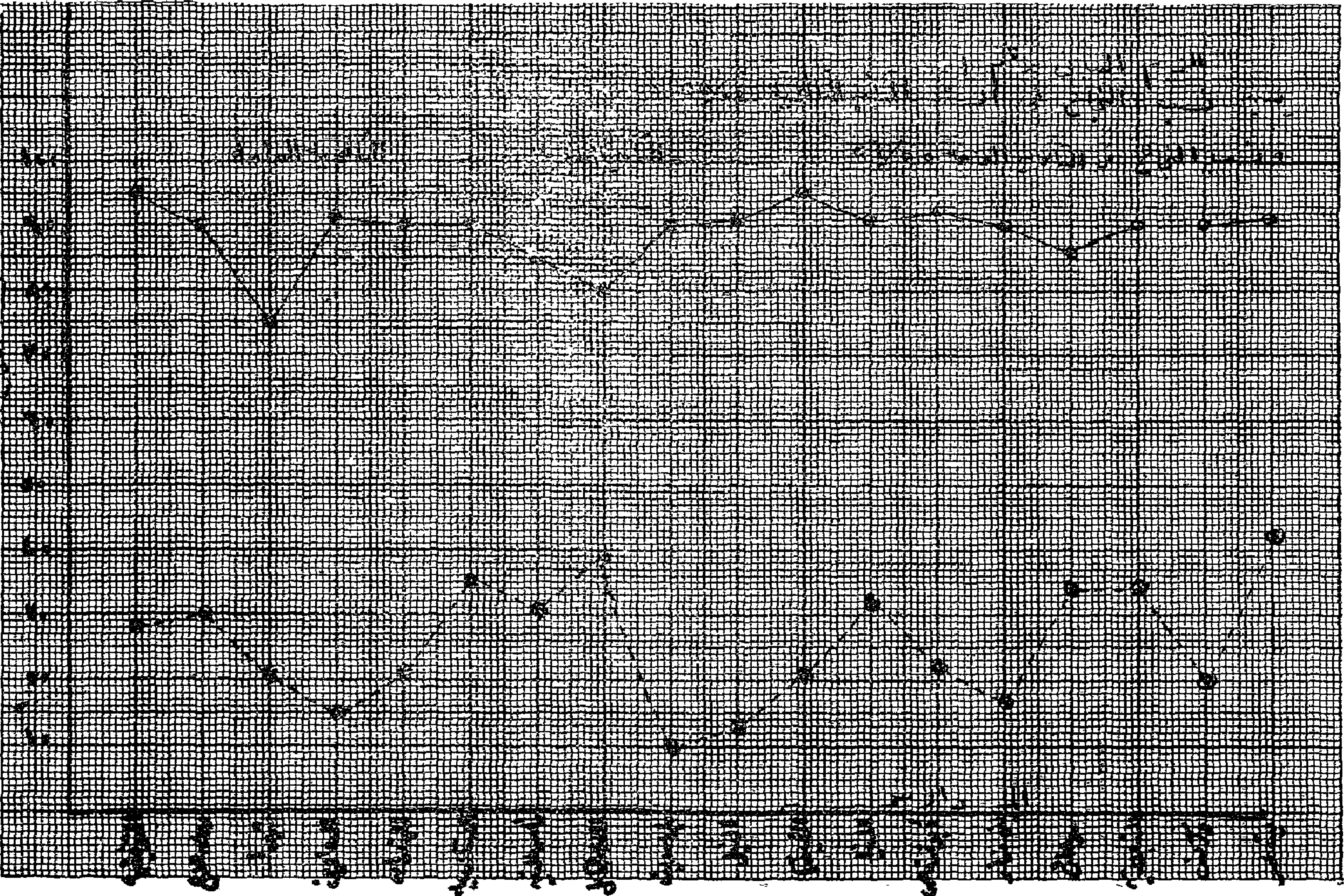
التفاوت الكبير بين نتائج السنة الثانية الثانوية ونتائج السنة الثالثة الثانوية:

معلوم أن سنوات الدراسة فى التعليم الثانوى هى سلم يقود الطالب الى الشهادة الثانوية العامة . وعلينا أن نبحث هنا هل نجاح الطالب بجدارة فى السنوات السابقة للشهادة العامة يعطيه القدرة على النجاح فى هذه الشهادة ؟

وقد لاحظنا أن كثيرا من المدارس تتفاوت فيها نتائج السنة الثانية الثانوية تفاوتا كبيرا عن نتائج السنة الثالثة الثانوية . فنرى مثلا أن بعض المدارس ترتفع نسبة النجاح فيها في السنة الثانية الثانوية الى ٩٥ ٠/٠ بينما نجد أن نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة بالنسبة لنفس المدارس قد لا تتجاوز ١٠ ٠/٠ (أنظر الرسم البياني رقم ١ ، ٢)

وقد أخذنا عشرة مدارس كعينة تمثل جميع مدارس القطر وقد فرغت البيانات التى حصلنا عليها فى الجدول التالى وهو يبين نسب النجاح فى بعض المدارس فى امتحان السنة الثانية الثانوية دور أول ٥٤ـ١٩٥٥، ونتائج نفس المدارس فى الشهادة الثانوية العامة دور أول ١٩٥٥ـ١٩٥٦.

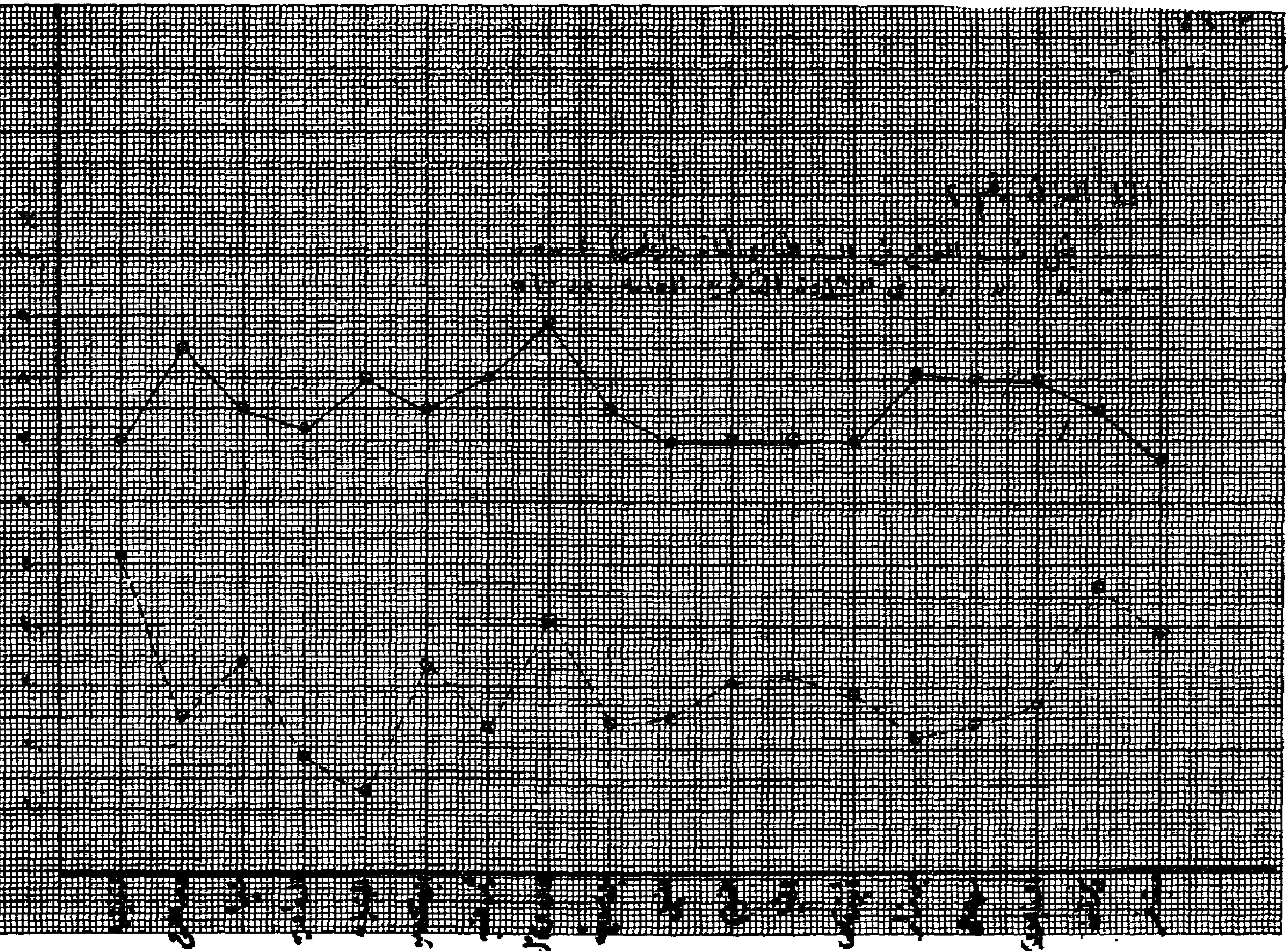
المدرسة	الثانية الثانوية		الثالثة الثانوية	
	أدبى	علمى	أدبى	علمى
التوفيقية	٩٥٪	٧٠٪	٢٩٪	٥١٪
روض الفرج	٩٠٪	٨٥٪	٣١,٢٪	٢٥,٢٪
شبرا الثانوية	٧٥٪	٨٠٪	٢١,٣٪	٣٣,٩٪
الدواوين	٩١٪	٧٢٪	١٤,٨٪	١٨,٥٪
المبتديان	٩٠٪	٨٠٪	٢١٪	١٢,٩٪
الاسكندرية	٩٠٪	٧٥٪	٣٤,٧٪	٣٣,٦٪
رأس التين	٨٥٪	٨٠٪	٣١,٦٪	٢٣,٧٪
الملك الكامل بالمنصورة	٨٠٪	٨٩٪	٣٩,١٪	٤١,٢٪
بنى سويف الثانوية	٩٠٪	٧٥٪	١٠,١٪	٢٣,٤٪
النيل ببنى سويف	٩١٪	٧٠٪	١٨,٣٪	٢٥,٣٪
الفيوم	٩٦٪	٧٠٪	٢١٪	٣٠,٢٪
المنيا	٩٢٪	٧٠٪	٢٢,٣٪	٣٢,٦٪
أبو قرقاص	٩٤٪	٧٠٪	٢٢,٢٪	٢٣,٨٪
بنى مزار	٩٠٪	٨١٪	١٧,١٪	١٦,٧٪
سوهاج	٨٧٪	٨٠٪	٢٨,٨٪	٢٤,٦٪
السنبلاوين	٩٠٪	٨٠٪	٣٣,٨٪	٢٧,٢٪
دكرنس	٩٠٪	٧٥٪	٢٠,٥٪	٤٧٪
ميت غمر	٩٢٪	٦٧٪	٤٣٪	٢٣,٥٪



الرسم البيانى رقم ١

يبين نسب النجاح فى السنة الثانية الثانوية ٥٤/٥٥ ونسب النجاح فى الثانوية العامة ٥٥/٥٦

ـ الثانية الثانويه ... الثانوية العامه



الرسم البياني رقم ٢

– يمثل نسب النجاح في السنة الثانية (علمي) ٥٤ـ٥٥

٠٠٠ يمثل نسب النجاح في الشهادة الثانوية العامة ٥٥ـ٥٦

ويمكن أن نرجع هذا التفاوت الكبير بين نسب نجاح السنة الثانية والشهادة الثانوية العامة الى واحد من هذه العوامل أو اليها كلها مجتمعة :ـ

١ ـ سهولة الامتحانات الخاصة بالنقل والتساهل فى تصحيح هذه الامتحانات ٠

٢ ـ رغبة ادارة المدرسة وهيئات التدريس فى اظهار نتائج حسنة ظنا منهم أن ذلك دليل على حسن ادارة المدرسه وكفاءة مدرسيها ٠

٣ ـ وجود الامتياز الخاص بنقل الطالب جوازا الى السنة التالية مع رسوبه فى مادة أدى الى سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامه نظرا لعدم وجود هذا الامتياز فى هذه الشهادة وسوف تدرس هذه النقطة تفصيلا فيما بعد ٠

٤ ـ تساهل المدرسين فى درجات أعمال السنة لاظهار حسن النتيجة فى المادة التى يدرسونها وسندرس هذه النقطه تفصيلا فيما بعد ٠

ويلاحظ فى الرسم البيانى رقم ٢ أن الخط البيانى لنسب النجاح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة يكاد يكون صورة فى المرآة للخط البيانى لنسب النجاح فى السنة الثانية فى العام الماضى وهذا يدل على وجود علاقة عكسية ، فكلما ارتفعت نسبة النجاح فى السنة الثانية انخفضت هذه النسبة فى الشهادة الثانوية العامة وكلما انخفضت نسبة النجاح فى السنة الثانية نسبيا ارتفعت نسبة النجاح فى الشهادة الثانوية العامه ٠
ويتضح من ذلك أن تساهل المدرسة فى نتائج امتحان النقل يؤدى الى وصول كثير من الطلبة الضعاف الى الشهادة الثانوية العامه مما يؤدى الى سوء نتيجة هذه الشهادة ٠

النجاح الجوازى وأثره فى سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامة

يمكن للطالب فى المرحلة الثانوية أن ينقل الى السنة التالية مع رسوبه فى احدى المواد على ألا يكون قد نقل مع رسوبه فى هذه المادة فى سنة سابقة ٠

وقد أجمع السادة المفتشون الاوائل على اعتبار هذا النجاح الجوازى من عوامل سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامة ٠

وقد حاولنا دراسة هذا العامل دراسة احصائيه فتتبعنا التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى عشر مدارس مختلفة فى السنه الثانية الثانويه وحاولنا أن نعرف مدى قدرة هؤلاء التلاميذ على النجاح فى الشهادة الثانوية العامة كما يتضح فى الجدول الآتى :

جدول يبين عدد التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانيـة الثانوية ١٩٥٤ـ١٩٥٥ وحالتهم فى الشهادة الثانوية العامة ١٩٥٥ ـ ١٩٥٦

المدارس	عدد الذين نجحوا جوازا	حالة التلاميذ الذين نجحوا جوازا ـ أدبى			
	أدبى	عدد الناجحين فى الثانوية العامة	عدد الراسبين فى الثانوية العامة	عدد الراسبين فى مادتين	عدد الراسبين فى أكثر
النقراشى	٥	—	٤	٣	—
الفسطاط	٧	١	٢	١	٤
روض الفرج	٢٣	٣	١٠	٢	١٢
العباسية الثانوية	٨	—	٥	٣	٣
بور سعيد الثانوية	١٣	٢	٩	—	٨
الورديان الثانوية	١٤	١	٨	٥	٦
بلبيس الثانوية	٨	—	٣	١	٢
جرجا الاعدادية	٤	—	٢	١	٢
بنى سويف الثانوية	١٧	—	٨	١١	٦
أشمون الثانوية	١٤	—	٩	١	١٠
المجموع	١١٣	٧	٦٠	٢٧	٥٣

جدول يبين عدد التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانيـة الثانوية ١٩٥٤ــ١٩٥٥ وحالتهم فى الشهادة الثانوية العامة ١٩٥٥ــ١٩٥٦

المدارس	عدد الذين نجحوا جوازا	حالة التلاميذ الذين نجحوا جوازا ــ علمى: عدد الناجحين فى الثانوية العامة	عدد الراسبين فى الثانوية العامة	عدد الراسبين فى مادتين	عدد الراسبين فى أكثر
النقراشى	١٤	٢	٩	٣	٣
الفسطاط	٤٢	٥	١٤	١	٢٢
روض الفرج	٨٥	٧	٥٠	٩	٤٧
العباسية الثانوية	٣٠	٩	٨	٦	٨
بور سعيد الثانوية	٣٤	٢	٢٥	—	٢١
الورديان الثانويه	١٩	٢	١٠	٥	١١
بلبيس الثانوية	١٤	١	١٢	—	١١
جرجا الاعدادية	١٢	٢	١٠	١	٩
بنى سويف الثانوية	٢٩	٤	١٥	١٠	١٣
أشمون الثانويه	١٠	٢	٤	٢	٤
المجموع	٢٨٩	٢٦	١٥٧	٣٧	١٤٩

ويوضح الجدول الآتى نسبة الطلبة الذين رسبوا فى الشهادة الثانوية العامة هذا العام من بين التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانية الثانوية فى العام الماضى :

نسبة الرسوب فى التلاميذ الذين نجحواجوازا فى السنة الثانية ـ أدبى

اسم المدرسة	عدد التلاميذ الذين نجحوا جوازا فىالسنة الثانية ثانوى	عدد من نجح منهم فى الثانوية العامة	نسبة الرسوب ٪
النقراشى	٥	—	١٠٠٪
الفسطاط	٧	١	٨٥,٨٪
روض الفرج	٣٣	٢	٨٧٪
العباسية	٨	—	١٠٠٪
بور سعيد	١٣	٢	٨٤,٦٪
الورديان	١٤	١	٩٢,٩٪
بلبيس الثانويه	٨	—	١٠٠٪
جرجا الاعدادية	٤	—	١٠٠٪
بنى سويف الثانوية	١٧	—	١٠٠٪
آشمون الثانويه	١٤	—	١٠٠٪
	١١٣	٧	٩٣,٨٪

نسبة الرسوب فى التلاميذ الذين نجحوا جوازا فىالسنة الثانية ـ علمى

النقراشى	١٤	٢	٨٥,٨٪
الفسطاط	٤٢	٥	٨٨,١٪
روض الفرج	٨٥	٧	٧١,٨٪
العباسية	٣٠	٩	٧٠٪
بور سعيد	٣٤	٢	٩٤,١٪
الورديان	١٩	٢	٨٩,٥٪
بلبيس الثانوية	١٤	١	٩٢,٩٪
جرجا الاعدادية	١٢	٢	٨٣,٣٪
بنى سويف الثانوية	٢٩	٤	٨٦,٣٪
أشمون الثانوية	١٠	٢	٨٠٪
	٢٨٩	٢٦	٨٧,٥٪

ومن الجدول السابق يتضح أن١١٣طالبا نجحوا جوازا فى السنة الثانية الثانوية أدبى فى العشر مدارس التى أخذت كعينة ولم ينجح منهم فى الشهادة الثانويه العامة سوى ٧ وكانت نسبة الرسوب ٩٣ر٨ ٠/٠ ٠

ونجح ٢٨٩ طالبا جوازا فى السنة الثانية الثانوية علمى نجح منهم ٣٦ طالبا فى الشهادة الثانوية العامة وكانت نسبة الرسوب ٨٧ر٥ ٠/٠ ٠

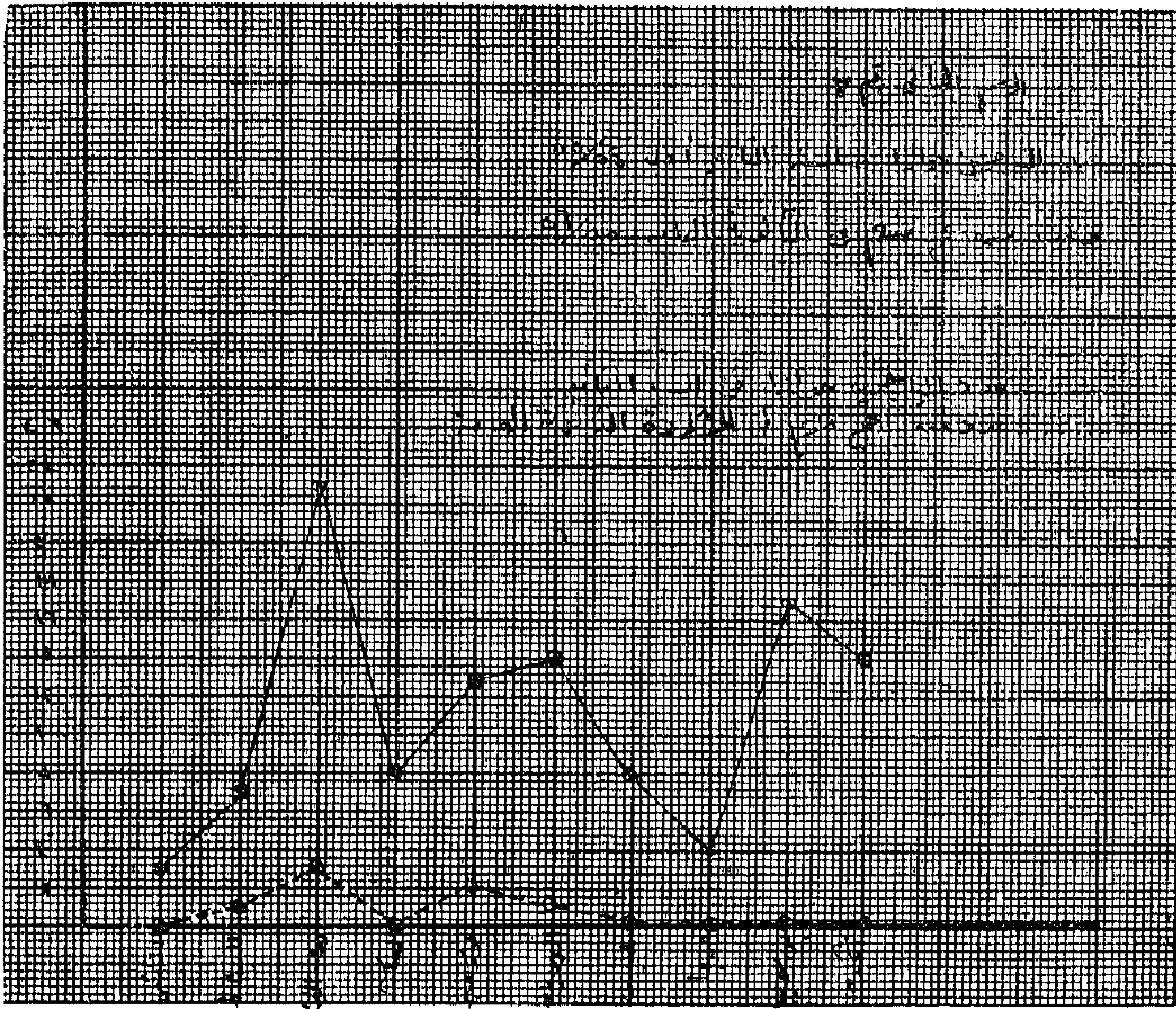
ونجح جوازا فى السنة الثانية بشعبتيها ٤٠٢ طالبا نجح منهم ٤٣ طالبا فى الشهادة الثانوية العامة بنسبة ٨٩ر٨ ٠/٠ ٠

وعلى ذلك فانه يمكن القول أن الطالب الذى نجح جوازا يكون نجاحه أقل احتمالا من نجاح الطالب الذى نجح بجدارة فى جميع العلوم فى السنوات السابقة ٠

والنجاح الجوازى قصد به التيسير على التلاميذ بنقلهم من الفرقة الثانية الى الفرقه الثالثة اذا رسبوا فى مادة واحدة ونجحوا فى سائر المواد وفى المجموع ٠

لكن التلاميذ أساءوا استعمال هذا الحق ، أو بعبارة أوضح ان هذا التيسير حمل التلاميذ على أن يهملوا المادة التى يشعرون بضعفهم فيها أو عدم ميلهم اليها اهمالا تاما مؤثرين تركيز اهتمامهم ومجهودهم فى المواد الاخرى ، فاذا نجحوا فى هذه المواد نقلوا الى السنة الثالثة مع ضعفهم الشديد فى المادة التى أهملوها ٠

ولما كان نظام امتحان الثانوية العامة لا يبيح النجاح الا للتلميذ الناجح فى جميع المواد — كان من الطبيعى أن يرسب فى هذه المادة فى امتحان الثانويه العامة عدد كبير جدا من التلاميذ الذين نجحوا فيها جوازا فى امتحان النقل من السنة الثانية الى السنة الثالثة كما أن التلميذ يهتم أحيانا بالمادة التى نجح فيها جوازا فى السنة الثانية وهذا على حساب بعض المواد الاخرى ويكون نتيجة ذلك رسوبه فى مادتين أو أكثر كما يتضح من الجداول السابقة ومن الرسوم البيانية المرفقة (الرسوم البيانية رقم ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) ٠

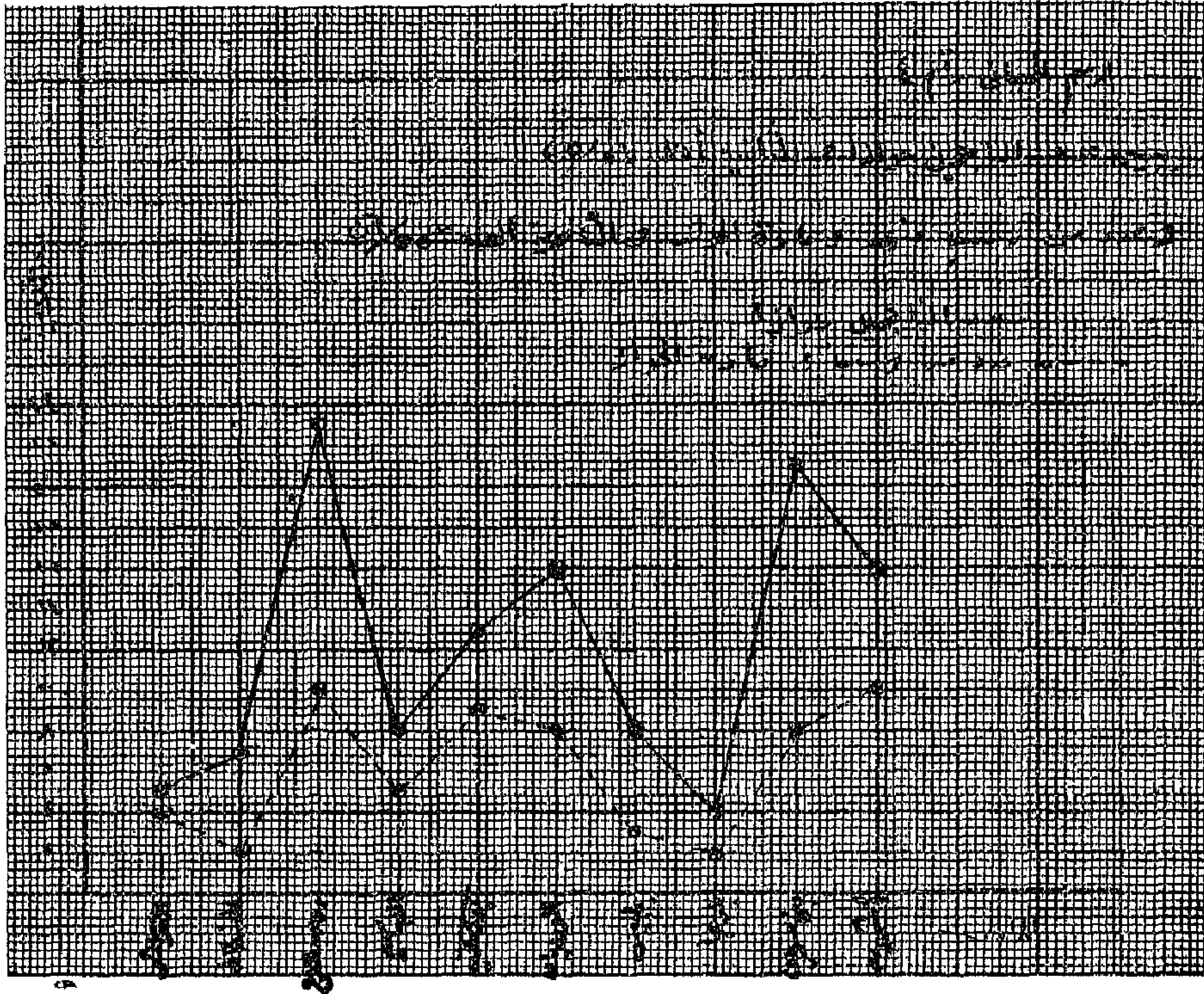


الرسم البيانى رقم ٣

يبين عدد الناجحين جوازا فى السنة الثانية أدبى ٥٤ـ٥٥ وعدد من نجح منهم فى الثانوية العامة ٥٥ـ٥٦

ـ يبين عدد الناجحين جوازا فى السنة الثانية

... عدد من نجح منهم فى الثانوية العامة

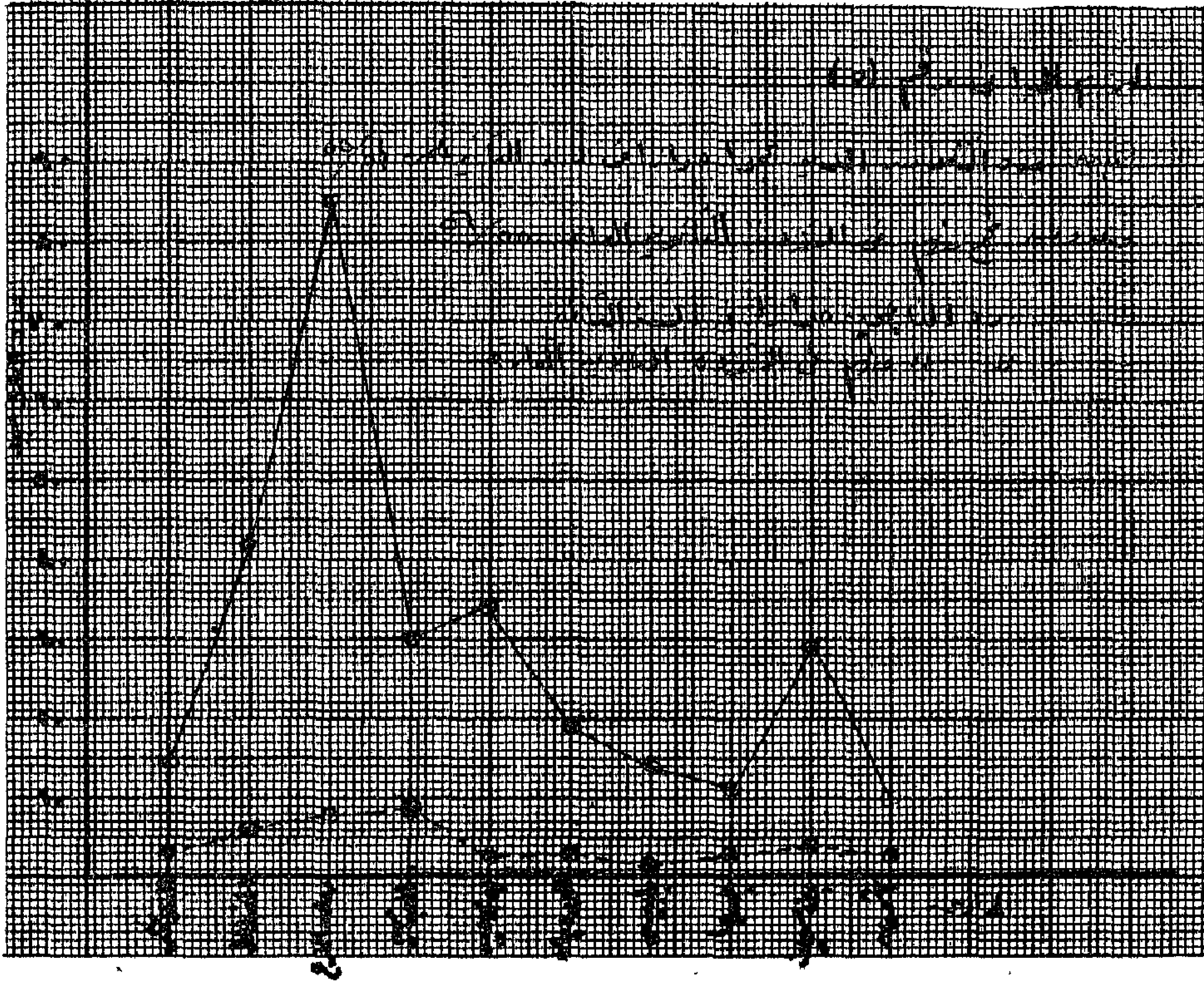


الرسم البيانى رقم ٤

يبين عدد الناجحين جوازا فى السنة الثانية آدبى ٥٤ـ٥٥ وعدد من نجح منهم فى الثانوية العامة ٥٥ـ٥٦

ـــ يبين عدد الناجحين جوازا فى السنة الثانيه

. . . عدد من نجح منهم فى الثانوية العامة

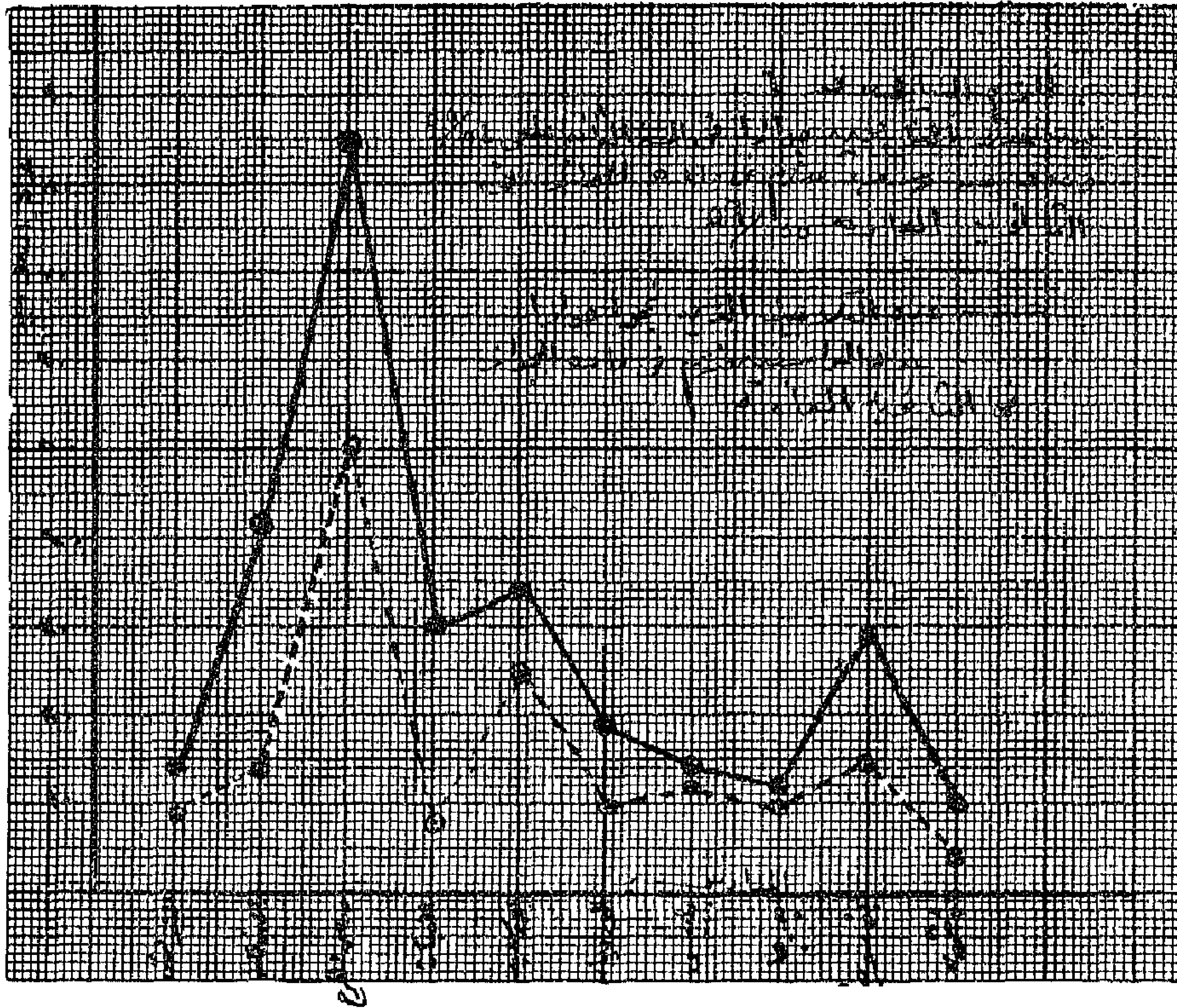


الرسم البيانى رقم ٥

يبين عدد التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانية ٥٤/٥٥
وعدد من نجح منهم فى الشهادة الثانوية العامة ١٩٥٥/١٩٥٦

ـ عدد الناجحين جوزا فى السنة الثانية

٠٠٠عدد الناجحين منهم فى الشهادة الثانوية العامة



الرسم البيانى رقم ٦

يبين عدد التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانية علمى ٥٤ـ٥٥ وعدد من نجح فى الثانوية العامة ٥٥ـ٥٦

ــ عدد التلاميذ الناجحين جوازا فى السنة الثانية

... عدد من رسب منهم فى الثانوية العامة

العلاقة بين درجات أعمال السنة وبين الامتحان التحريرى في امتحانات النقل

اختيرت عينه من درجات تلاميذ السنة الثانية الثانوية فى امتحان النقل الى السنة الثالثه عام ١٩٥٤ـ١٩٥٥ من بعض المدارس النموذجية بالقاهرة والمفروض فيها حسن اختيار مدرسيها وكفاءتهم وامكانهم تقدير التلميذ تقديرا سليما • وقد حاولنا بقدر الاختيار المواد التى يحتمل كثيرا أن تكون الاختبارات فيها موضوعية وبعيدة عن العامل الذاتى كالرياضة والطبيعة والكيمياء ــ وقمنا بحساب متوسط درجات التلاميذ فى أعمال السنة ومتوسط درجاتهم فى الامتحان التحريرى كما فى الجدول الآتى :

جدول يبين متوسط درجات أعمال السنة ومتوسط الامتحان التحريرى فى بعض المواد

كيمياء		طبيعة	
متوسط درجات أعمال السنه	متوسط درجات الامتحان التحريرى	متوسط درجات أعمال السنة	متوسط درجات الامتحان التحريرى
١١	٦	١٥	٨

رياضة	
متوسط درجات أعمال السنه	متوسط درجات الامتحان التحريرى
٢١	١٦

(ملحوظة : حسبنا هذه المتوسطات بعد توحيد النهايات العظمى)

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات أعمال السنة يزيد كثيرا عن متوسط درجات الامتحان التحريرى حتى أنه يصل الى الضعف تقريبا • وقارنا هذه المتوسطات احصائيا فوجدنا أن لها دلاله احصائية تدل على عظم الفرق بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى وتدل على وجود اختلاف حقيقى لا يتوقف على عامل الصدفة •

وتفسيرنا لهذه الفروق أنها ربما ترجع الى أحد الاحتمالين الآتيين أو اليهما معا :

١ – تساهل المدرسين فى تقديرهم لدرجات التلاميذ ٠
٢ – عدم دقة المدرسين أو عدم كفايتهم لتقدير التلاميذ تقديرا صحيحا٠

واذا كانت الحال كذلك في مثل هذه المواد الموضوعية فقد تصل الحال الى أسوأ من هذه فى المواد التى يتدخل فيها العامل الذاتى كاللغات والمواد الادبية ٠

ونعود فنقول أيضا انه اذا كانت الحال كذلك فى المدارس النموذجية الثانوية وهى على ما هى عليه من حيث كفاءة المدرسين فى دقتهم وحسن تقديرهم لدرجات أعمال السنة فقد تصل الحال الى أسوأ فى بعض المدارس الثانويه الاخرى ٠

الى أى مدى ترتبط درجات أعمال السنة بدرجات الامتحان التحريرى ؟

بصرف النظر عن اختلاف مستوى درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريرى الذى تقدم ذكره، فاننا نقصد بالارتباط أن التلميذ الذى يأخذ أعلى درجة فى أعمال السنة يأخذ أعلى درجة فى الامتحان التحريرى ، والذى يأخذ الدرجة التالية فى الحالة الاولى يأخذها أيضا فى الثانية وهكذا والذى يأخذ أقل درجة يأخذها فى الاثنين ٠

لذلك قمنا بحساب معامل الارتباط لدرجات أعمال السنة والامتحان التحريرى فى مواد الرياضة والطبيعة والكيمياء وكانت النتيجة أن معامل الارتباط فى كل حالة من الحالات السابقة كان مساويا تقريبا للصفر

وهذا معناه عدم وجود ارتباط بالمرة بين درجات أعمال السنه وبين درجات الامتحان التحريرى ٠

واذا راعينا أن مواد الرياضة والطبيعة والكيمياء تكون الاختبارات

استعملنا معادلة الفرق بين المتوسطين

وكانت $\frac{1}{1000} > t$ من حيث الدلالة الاحصائية فى الكيمياء والطبيعه

وكانت $\frac{1}{100} > t$ من حيث الدلاله الاحصائيه فى الرياضة

$$t = \frac{M^1 - M^2}{\sqrt{\frac{\Sigma d_1^2 + \Sigma d_2^2}{n^1 + n^2 - 2}\left(\frac{1}{n^1} + \frac{1}{n^2}\right)}}$$

فيها موضوعيه ولا يتدخل العامل الذاتي الى حد كبير في تقدير درجاتها لذلك يمكن القول بأن درجات أعمال السنة كانت تعطى جزافا ولاضابط لها وخالية من التقدير السليم وذلك اذا اعتبرنا أن الامتحان التحريرى مقياس صالح لقدرات التلاميذ ولمقدار تحصيلهم ٠

مثال لفوضى درجات أعمال السنة :

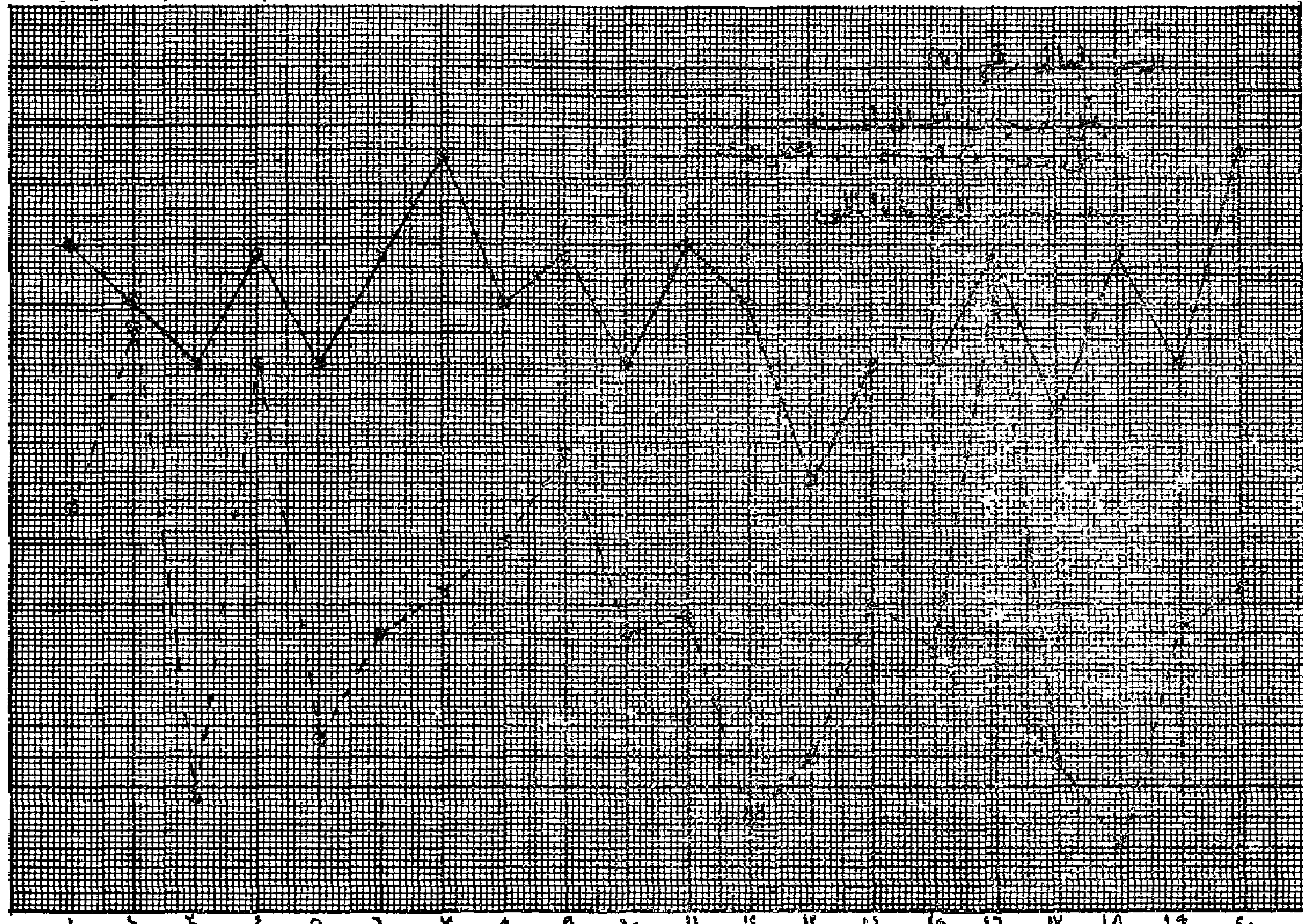
أخذنا عينه من احدى المدارس الثانويه النموذجية بالقاهرة وقد روعى في هذه العينه سعة الانتشار حتى يمكن أن تمثل أكبر عدد ممكن من تلاميذ هذه الفرقة وهى السنة الثانية الثانوية وكان اختيار هذه العينة اختيارا عشوائيا فأخذنا التلاميذ أرقام ١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ـ وأخذنا كلا من درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى في مادة الطبيعة ثم وضحنا هذه الدرجات على الرسم البيانى رقم ٧ حيث وحدنا النهاية العظمى لكلتا الدرجتين ووجدنا أن الخط البيانى الذى يمثل درجات أعمال السنه أعلى في كثير من مناطقه من الخط البيانى الذى يمثل درجات الامتحان التحريرى ٠

وفيما يلى جدول يمثل درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى قبل توحيد النهاية العظمى وبعدها ٠ ونجد في الخانة الاولى رقم التلميذ المختار في العينة وفى الثانية درجته في أعمال السنة وفى الثالثة درجته في الامتحان التحريرى وفى الرابعة درجته في أعمال السنه بعد توحيد النهاية العظمى ٠

---

* ر (للرياضة) = ٠,٠٥ عدد العينة = ٤٠ تلميذاً
ر (للطبيعة) = — ٠,٠٦٨
ر (للكيمياء) = ٠,٠٩

$$ر = \frac{مج\ س\ ص}{\sqrt{س^2 + ص^2}}$$



الرسم البيانى رقم ٧

ـــ يمثل درجات أعمال السنه ⠀⠀⠀ ... يمثل درجات الامتحان التحريرى بعد توحيد النهاية العظمي

جدول يبين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحــريرى قبل توحيد النهاية العظمى وبعدها *

رقم التلميذ	درجة أعمال السنة النهاية العظمى ٧½	درجة الامتحان التحريرى النهاية العظمى ٢٢½	درجة أعمال السنة النهاية العظمى ٢٢½
١	٦	١١	١٧
٥	٥,٥	١٦	١٦,٥
١٠	٥	٣	١٥
١٥	٦	١٥	١٨
٢٠	٥	٤,٥	١٥
٢٥	٦	٧,٥	١٨
٣٠	٧	٩	٢١
٣٥	٥,٥	١٠	١٦,٥
٤٠	٦	١٢,٥	١٨
٤٥	٥	٧,٥	١٥
٥٠	٦	٨	١٨
٥٥	٥,٥	٢,٥	١٦,٥
٦٠	٤	٤,٥	١٢
٦٥	٥	٨,٥	١٥
٧٠	٥	٧	١٥
٧٥	٦	١٧	١٨
٨٠	٤	٤	١٢
٨٥	٦	١,٥	١٨
٩٠	٤,٥	٩	١٣,٥
١٠٠	٧	١٠,٥	٢١

وجمعنا آراء بعض المدرسين الاوائل فى أسباب اختلاف مستوى درجات أعمال السنة ومستوى الامتحان التحريرى وعدم ارتباطها نلخصها فيما يلى:

* هذا جدول لمادة الطبيعة فقط

١ — التساهل من جانب المدرسين فى درجات أعمال السنة ٠

٢ — عدم دقة المدرسين وكفايتهم فى تقدير أعمال التلميذ ٠

٣ — التغير فى ظروف الامتحان التحريرى عن ظروف اختبارات أعمال السنة اما لتغير روح الاسئلة أو لتغير واضعيها ٠

٤ — اختبارات الفترات تقيس جزءا محدودا من منهج الدراسة فعلى أحسن الفروض اذا أدرك التلميذ المنهج فانه يدركه كأجزاء منفصله فى الوقت الذى يقيس الاختبار النهائى المنهج ككل ٠

٥ — أسباب ترجع الى عدم نزاهة الاقلية من المدرسين نمسك عن ذكرها بالتفصيل ٠

مساوىء عدم الدقه فى اعطاء درجات أعمال السنة

١ — زيادة درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريرى تسهل نجاح التلميذ الذى لا يستحق النجاح ٠

٢ — حصول الطالب على درجه مرتفعة فى أعمال السنة دون وجه حق يؤدى الى اخفاء حقيقة قوة الطالب عن ولى آمره بل عن الطالب نفسه فيعتقد أنه على مستوى حسن فى هذه المادة وهو حقيقة على غير ذلك ٠

انخفاض نسبة نجاح البنات عن البنين لاول مرة فى تاريخ التعليم الثانوى

كانت المرحلة الثانوية بالنسبة للبنات ٦ سنوات حتى سنه ١٩٤٩ ، واستمرت بقايا هذا النظام حتى عام ١٩٥٥ وكان متوسط عمر البنات فى امتحان التوجيهية أكبر من عمر البنين وكن يدرسن المرحلة الثانوية بشىء من الراحة أكثر من البنين للعوامل السابقه وفوق ذلك فقد كان تعليم البنات محدودا ومقصورا على فئة معينة منهن وكانت البنات اللاتى يدرسن فى الثانوى من طبقة اجتماعيه معينة وكانت الاسر لا ترسل من بناتهن الى المدارس الا من كانت منهن ذات استعداد للتعليم وقد تزايد عدد البنات فى المدارس الثانوية فى الخمس سنوات الاخيرة تزايدا كبيرا ٠

فمثلا كان عدد الحاضرات من الطالبات فى امتحان الشهادة التوجيهية عام ١٩٥٠ — ٨٩٢ طالبة بينما نجد أن عدد الحاضرات فى امتحان الشهادة الثانوية العامة عام ١٩٥٦ — ٥٦٨٥ طالبة (وذلك فى الدور الاول)

وكانت نسبة نجاح البنات فى الشهادة التوجيهية عام ١٩٥٠ حوالى ٦٢ ٠/٠ بينما بلغت نسبة نجاح البنات سنه ١٩٥٦ فى الشهادة

الثانوية العامة حوالى ٢٤٫٥ ٠/٠ ، فنسبة نجاح البنات قد انخفضت كثيرا عن ذى قبل حتى أضبحت هذا العام أقل من نسبة نجاح البنين فى الشهادة الثانوية العامة وذلك عند ما تساوت الظروف الاجتماعية بين البنين والبنات وكثر اقبال الجنسين على العلم وأسهمت الطالبات فى مختلف ميادين النشاط الرياضى والاجتماعى الذى كان مقصورا على البنين ٠

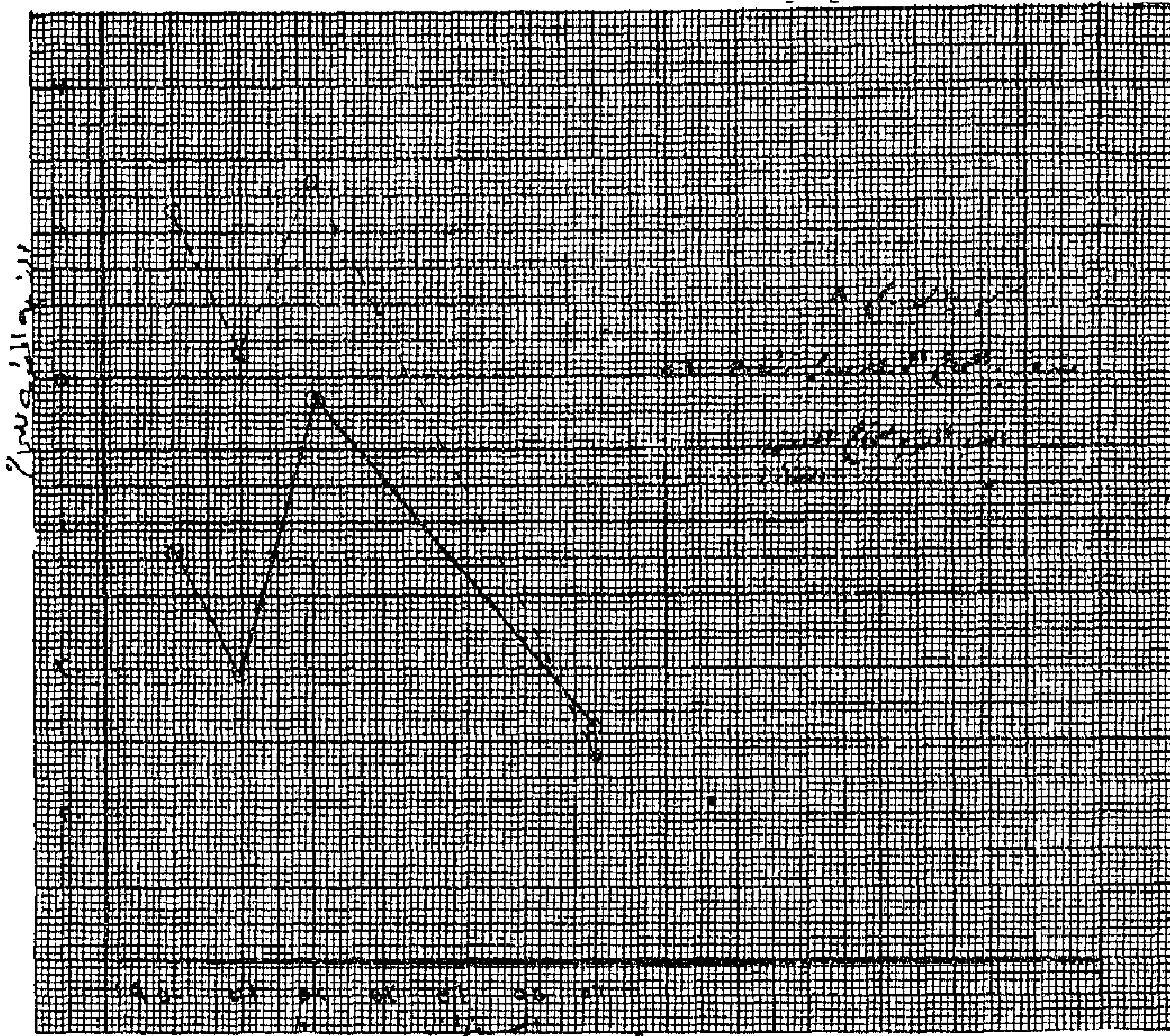
(وفيما يلى جدول يبين عدد الحاضرات من البنات امتحان الشهادة التوجيهية فى أعوام ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، وعدد الحاضرات منهن فى الشهاده الثانوية العامة ونسبة نجاح كل سنة فى المائة) :

السنة	الامتحان	عدد الحاضرات من البنات	نسبة النجاح ٠/٠
١٩٥٠	التوجيهية	٨٩٢	٦٢٪
١٩٥١	التوجيهية	٩٧٢	٥١٫٥٪
١٩٥٢	التوجيهية	١٥١٥	٦٥٫٥٪
١٩٥٦	الشهادة الثانوية العامة	٥٦٨٥	٢٤٫٥٪

وفيما يلى جدول يبين تناقص نسب نجاح البنات فى الست سنوات الاخيرة ومقارنتها بنسب نجاح البنين (انظر الرسم البيانى رقم ٨)

السنة	الامتحان	نسبة نجاح البنين ٠/٠	نسبة نجاح البنات ٠/٠
١٩٥٠	التوجيهية	٣٨٪	٦٢٪
١٩٥١	التوجيهية	٢٩٫٥٪	٥١٫٥٪
١٩٥٢	التوجيهية	٤٨٫٥٪	٦٥٫٥٪
١٩٥٦	الثانوية العامة	٢٥٫٥٪	٢٤٫٥٪

وظاهرة انخفاض نسبه نجاح البنات عن البنين التى وجدت هذا العام لاول مرة فى امتحان الشهادة الثانوية العامة كان لها فى الاغلب أثر فى انخفاض نسبة النجاح العامة لهذه الشهادة ومن المنتظر ألا تختلف كثيرا عن نسبه نجاح البنين فى السنوات القادمة وذلك لتساوى الظروف التى ذكرت سابقا للجنسين ٠



الرسم البيانى رقم ٨

يبين نسب النجاح بين السنوات ٥٠ ـ ١٩٥٦

ــ النسب المئوية لنجاح البنين   ٠٠٠ النسب المئوية لنجاح البنات

عدم وجود أى نوع من الاختيار للتلاميذ الذين دخلوا امتحان الشهادة الثانوية لهذا العام

الدراسة النظرية لا يصلح لها الا عدد محدود من الطلاب الذين يكونون على مستوى معين من الذكاء والاستعداد لهذه الدراسه ٠

أما اذا أغفلنا اختيار الطلبة للمرحلة الثانويه وانعدم التوجيه التعليمى فتكون النتيجة الحتمية لذلك انخفاض نسب النجاح لان وجود الطالب فى مرحلة تعليمية لا تلائمه يجعله عرضة للفشل مهما بذل من جهد ٠

والطلبه الذين دخلوا امتحان الشهادة الثانوية هذا العام كانوا جميعا فى السنة الثانية الثانوية نظام قديم واعتبر المنقول منهم الى السنه الثالثة الثانوية نظام قديم كأنه حاصل على الشهادة الاعدادية ودخل السنة الاولى الثانوية نظام حديث دون قيد أو شرط فلم تشترط المدارس الثانويه فى هذه السنة أى شرط يتعلق بسن الطالب أو الدرجات اللازمة للقبول فى الثانوى وأدى ذلك الى أن دخل المدرسة الثانوية كثير من الطلبة الذين لا يصلحون لهذا النوع من التعليم وليس عندهم الاستعداد العقلى له وخاصة بعد أن أصبح التعليم الثانوى بالمجان ٠

ولا شك أن القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى لم يشتمل على شروط معينه تصلح لان تكون أساسا للتمييز بين الطالب الذى له استعداد للتعليم الثانوى وغيره من الطلاب بل اشترط فقط للقبول فى السنة الاولى الثانوية :

أولا – ألا تزيد سن الطالب فى أول السنة على سبع عشرة سنة .

ثانيا – أن يكون ناجحا فى امتحان شهادة الدراسة الاعدادية وتكون الاولويه فى القبول على أساس السن ومجموع الدرجات .

وحتى هذا الاختيار ولو أنه محدود فانه لم يطبق عندما دخل المدرسة الثانوية التلاميذ الذين تقدموا لامتحان الشهادة الثانويه العامه هذا العام لانه كان لهم حق مكتسب فى التعليم الثانوى .

ولا شك أنه اذا راعينا فى توجيه الطلبة التعليمى ميولهم وقدراتهم استطعنا أن نحصل على أحسن النتائج وهذا ما لاحظناه بالنسبة للدراسات الخاصة للمواد فى الشهادة الثانوية العامة اذ أن نسب النجاح فى الدراسات الخاصه أعلى بكثير من نسب نجاح الدراسات العامة لنفس المواد ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

نسبة النجاح فى مواد الدراسة العامة ومواد الدراسة الخاصة

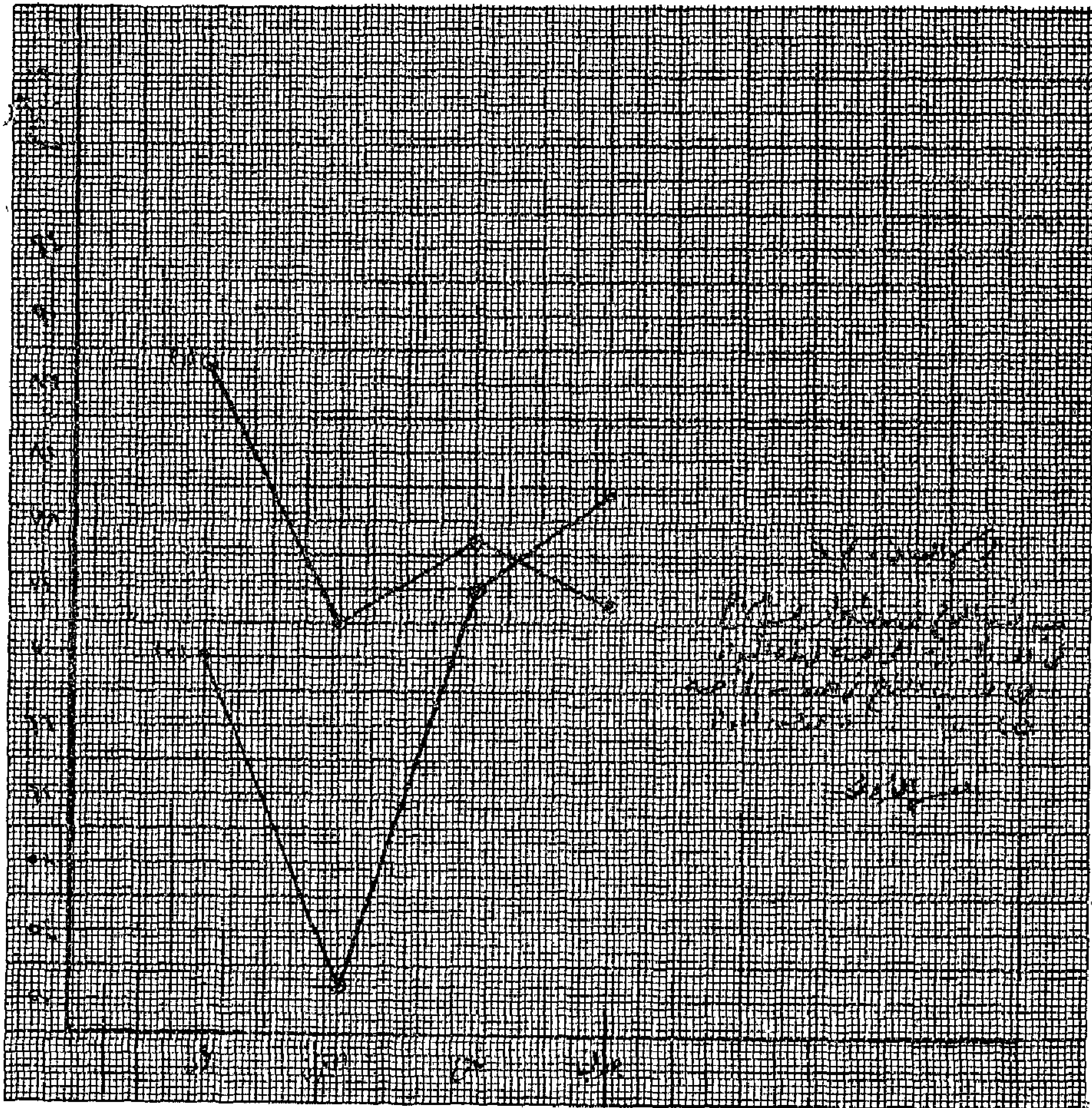
أدبى			علمى		
المادة	نسبة النجاح فى الدراسة العامة	نسبة النجاح فى الدراسة الخاصة	المادة	نسبة النجاح فى الدراسة العامة	نسبة النجاح فى الدراسة الخاصة
لغة عربية	٧٠٪	٨٧٪	طبيعه	٦٣٪	٩١٪
« أجنبية أولى	٥١٪	٧١,٨٪	كيمياء	٦٠٪	٨٥٪
التاريخ	٧٣,٥٪	٧٧٪	أحياء	٧٤,٥٪	٩٠٪
الجغرافيا	٧٩,٥٪	٧٧,٨٪	رياضة	٥٩,٨٪	٧٩٪

ويمكن أن ترجع ارتفاع نسب نجاح الدراسات الخاصه للمواد عن الدراسات العامة لنفس المواد الى ما يأتى :

(أ) – المادة الاختيارية غالبا ما يختارها الطالب بنفسه مراعيا فى ذلك ميوله واستعداداته ولذلك نجد أنه يقبل عليها فى شغف ولانه يرى فيها أيضا مادة تخصصه .

وهذه الظاهرة واضحه في كل المواد عدا الجغرافية اذ أن نسبه النجاح في الدراسه العامة تعلو نسبة نجاح الدراسة الخاصة ويمكن أن نرجع هذه الحالة الشاذة الى العوامل الآتية التى جمعت من آراء السادة المفتشين والمدرسين الاوائل :ـ

١ ـ منهج الدراسة الخاصه عبارة عن مجموعة قواعد جغرافية مرتبطة بالمعلومات السابقة أما منهج الدراسة العامه فانه يمس مراكز اهتمام التلميذ والمجتمع وهذا يعنى أن المنهج الاول جاف بالنسبة للتلميذ والمنهج الثانى محبب اليه .

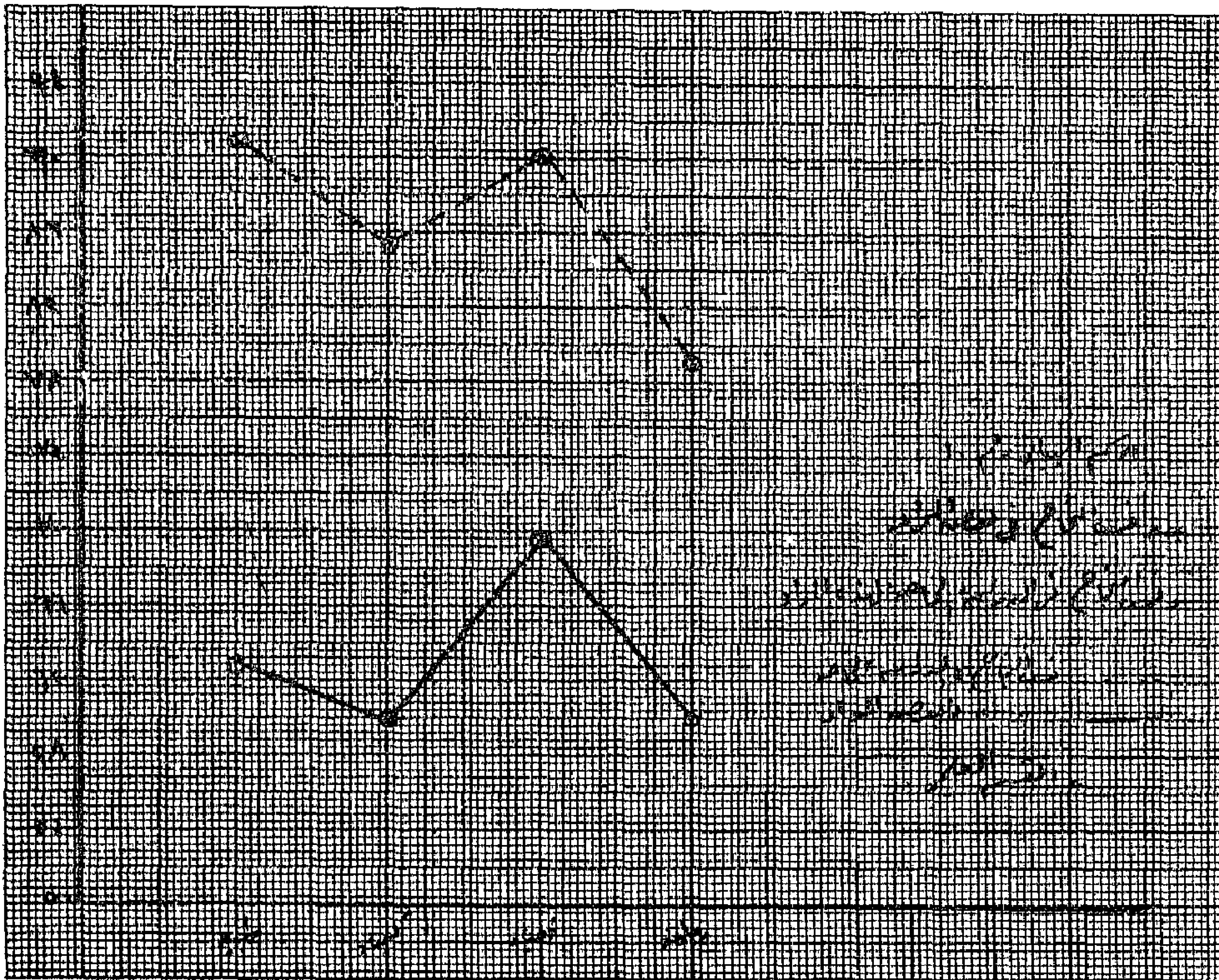


الرسم البيانى رقم ٩

يبين نسب النجاح فى بعض المواد و نسب النجاح فى الدراسة الخاصة لهذه المواد

(١) نسب النجاح فى الدراسة الخاصة (٢) نسب النجاح فى بعض المواد

٢ ـ الاسئلة فى الدراسه الخاصة تطبيقية وتتطلب الالمام الدقيق بجميع المعلومات الجغرافية السابقة بينما الاسئلة فى الدراسة العامة تتطلب الالمام بالمنهج المدروس فقط وهذا يعنى ارتفاع مستوى صعوبة الاسئلة فى الدراسه الخاصة عنها فى الدراسة العامة



الرسم البيانى رقم ١٠

يبين نسب النجاح فى بعض المواد ونسب النجاح فى الدراسة الخاصة لهذه المواد ... نسب النجاح فى الدراسة الخاصة
ـ نسب النجاح فى بعض المواد (القسم العلمى)

(ب) ـ يقوم فى الغالب بتدريس مواد الدراسات الخاصة أقدر المدرسين وأصلحهم ولعل النتائج الحسنة للدراسات الخاصة توجه نظرنا الى أنه كلماراعينا ميول الطالب واستعداداته فاننا نستطيع أن نحصل على نتائج أحسن مما لو تجاهلنا شخصية التلميذ باعتباره محور عملية التعلم .

وهذا يوضح لنا أهمية اختيار التلميذ للمواد التى تتفق مع ميوله وقدراته ومراعاة ذلك فى منهج المدرسة الثانوية .

نقص كفاءة المدرسين من الناحية العلمية والتربوية

جمعنا آراء السادة المفتشين الاوائل عن كفاية المدرسين من الناحية العلمية والتربويه وقد لاحظنا أن نقص كفاية المدرسين يوجد فقط فى المواد الثلاثة الآتية :

الرياضة ـ اللغة الانجليزيه ـ اللغة الفرنسية

وقد جمعنا عينه من المدارس التى تنقصها كفاءة المدرسين فى المواد الثلاثة السابقة وعرضت على المفتشين الاوائل ووافقوا على صحة هذه العينة

وقد قمنا بمقارنه نتائج هذه المدارس بالنتائج العـامة للشـهادة الثـانوية فوجدنا أن النقص فى كفاءة المدرسين لا يترتب عليه سوء النتيجة أو بمعنى أصح ليس لهذا العـامل أى دلالـة احصائية وذلك لان نتائج هذه العينة من المدارس فى مستوى باقى المدارس ٠

جدول يبين نتائج عينة من مدارس ضعيفة المؤهلات

اسم المدرسة	النسبة المئوية لنتيجة الثانوية العامة	
	علمى	أدبى
محرم بك	٢٨,٧	٤٢,٦
كفر الشيخ	٤٠,٤	٢٤,٥
شربين	١٩,٢	١٦,٧
سمنود	٢٦,٨	٢٧,٥
دكرنس	٤٧	٢٠,٥
أجـا	٢٣,١	٢٤,١
المنزلة	٣٥,٥	٣٠,٤
أحمد ماهر	٣٠,٤	١٧,٤
بلبيس	٢٠,٩	١٩,٦
ههيـا	٢٤,٤	١٧,١
أحمد عرابى	٢٦,٦	١٨,٦
امبـابة	٢٥	٢٣,٣

ومما هو جدير بالذكر أن السادة المفتشين العامين قد أجمعوا على أن المدارس الحرة بوجه عام غير مؤهـلة من الناحيتين العلميه والتربوية وأن هناك نقصا واضـحا فى المسـتويات العلمية للمدرسين ٠

وقد قمنا بفحص نتائج بعض المدارس الحرة الممتازة فوجدنا أنها منخفضة فعلا عن المستوى العام لنتيجة الشهادة الثانويه فى المدارس الاميرية ٠
ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

جدول يبين نتائج بعض المدارس الحرة فى الشهادة الثانوية العامة

اسم المدرسة	نتيجة القسم العلمى	نتيجة القسم الادبى
رقى المعارف	١٤,٢	١٢,٧
الاقباط	٩,١	٣,٢
الثانوية النهارية	٣٥,١	٥,٧
النهضه بالظاهر	—	٢٣,٥
مصر بالزيتون	—	٧,١
الاهرام بالعباسيه	٩,٥	صفر
الاقباط بالمحلة	—	٢٣,٨
الاقباط بميت غمر	صفر	٢٠
المبتديان	١٢,٩	٢١
النيـل	١٤,٩	١٢,٩

ولو أن عدم كفاية المدرسـين فى بعض المواد لم يؤثر احصائيا فى نتائج المدارس التى يقومون بالتدريس فيها الا أننا وجدنا أثر عدم كفايتهم واضحا فى تقليل نسبة النتيجة عند دراستنا للنسب المئوية للنجـاح فى المـواد المختلفة.

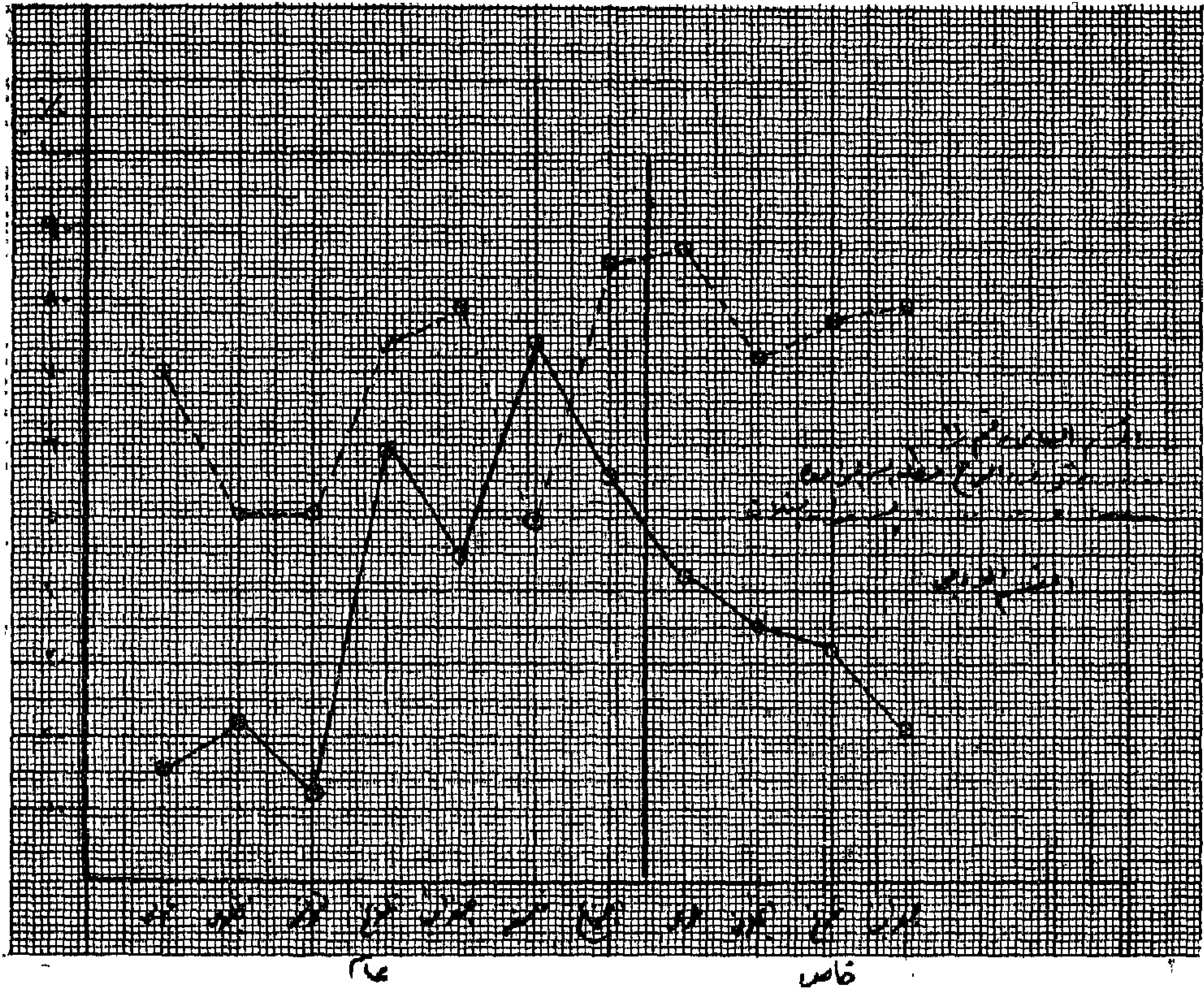
وقد اتضح آن اللغـة الانجليزية واللغـة الفرنسيه والرياضـة تنخفض نسبتها عن المواد الاخرى كما يبين ذلك الجدول الآتى :

حسبنا الخطأ المعيارى وكان الناتج أكبر من ٣

نقصد هنا الخطأ المعيارى المفرق بين هذه المدارس وغيرها. والفرق بين النسبتين أكبر من ٣ أمثال الخطأ المعيارى للفرق .

جدول يبين نسب النجاح فى الثانوية العامة بنظاميها فى المواد المختلفة

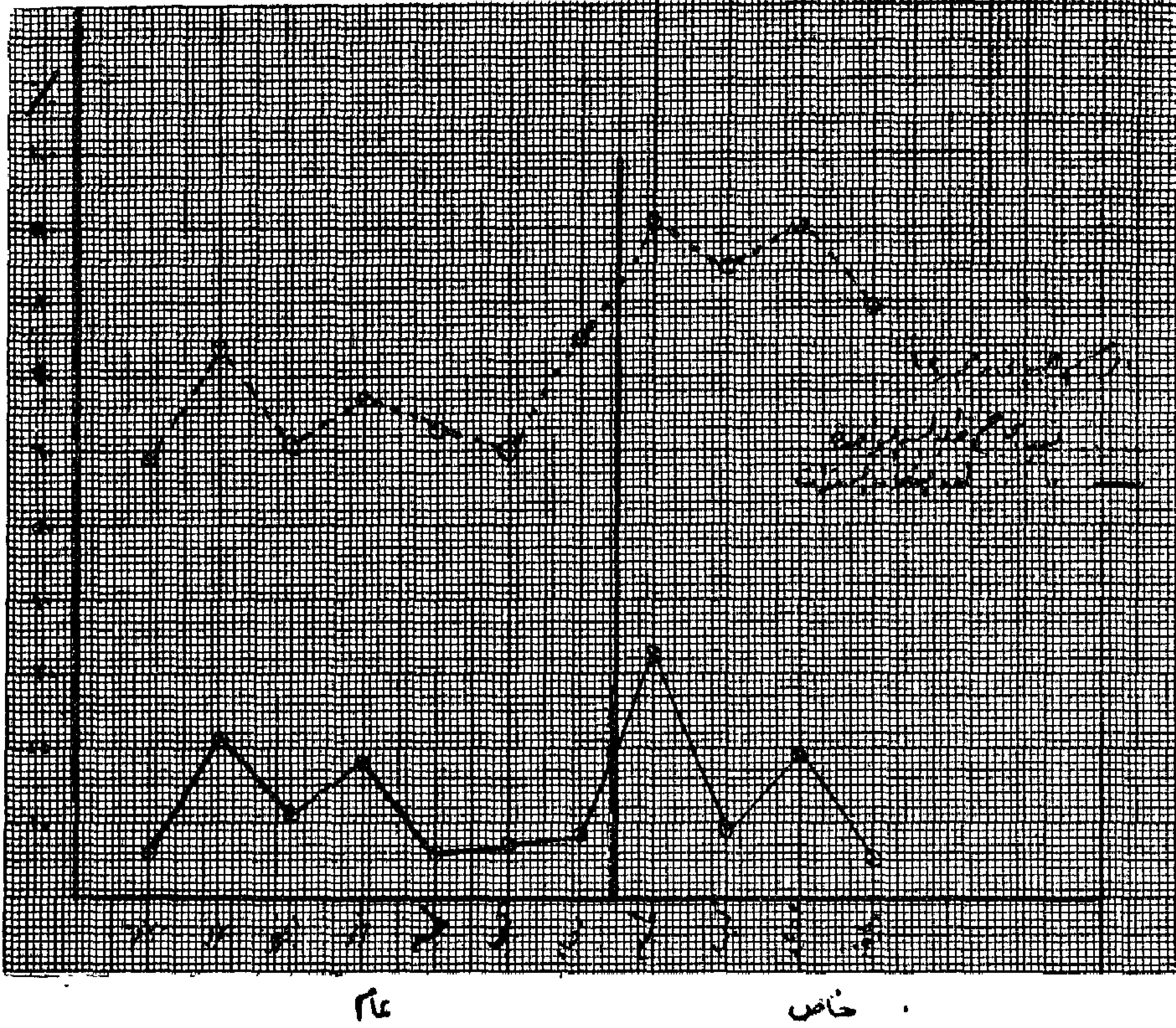
القسم العلمي			القسم الادبى		
المادة	نسبة النجاح فى نظام السنة الواحدة	نسبة النجاح فى نظام الثلاث سنوات	المادة	نسبة النجاح فى نظام السنة الواحدة	نسبة النجاح فى نظام الثلاث سنوات
عربى	٪٧٤	٪٢٠,٤	عربى	٪٧٠	٪١٥,٥
انجليزى	٪٦٠	٪١١,٣	انجليزى	٪٥١	٪٢٢,٤
فرنسى	٪٦٧	٪١٧,٩	فرنسى	٪٥١,٤	٪١١,٧
رياضة	٪٥٩,٨	٪٦,٤	تاريخ	٪٧٣,٥	٪٦٠,٢
رياضة خاصة	٪٧٩	٪٤,٥	جغرافيا	٪٧٩,٥	٪٤٤,٧
طبيعة	٪٦٣	٪٥,٦	فلسفة	٪٦٠,٥	٪٧٢,٢
طبيعة خاصة	٪٩١	٪٣٢,٣	اجتماع	٪٨٥	٪٥٥,٨
كيمياء	٪٦٠	٪٧,٣	عربى خاص	٪٨٧	٪٤٣,١
كيمياء خاصة	٪٨٥	٪٨,٢	انجليزى خاص	٪٧١,٨	٪٣٥,٢
أحياء	٪٧٤,٥	٪٨,١	تاريخ خاص	٪٧٧	٪٣٢,٦
أحياء خاصة	٪٩٠	٪١٨	جغرافيا خاص	٪٧٧,٨	٪٢١,٦



الرسم البيانى رقم ١١

... يمثل نسب النجاح لطلبة السنة الواحدة

ـ يمثل نسب النجاح لطلبة السنوات الثلاث (القسم الادبى)



الرسم البياني رقم ١٢

... يمثل نسب النجاح لطلبة السنة الواحدة .

ـ يمثل نسب النجاح لطلبة السنوات الثلاث (القسم العلمى)

ويفهم من هذا الجدول أن نتيجة النجاح فى اللغة الانجليزية والرياضة فى القسم العلمى وكذلك مادة الكيمياء والطبيعة سواء فى نظام السنة الواحدة أو السنوات الثلاث منخفضة مما يؤثر على النتيجة العامه . ويمكن الرجوع فى ذلك الى الرسم البيانى رقم ١١ ، ١٢ . وهذا قد يكون له علاقة بضعف تأهيل المدرسين الواضح فى اللغة الانجليزية والرياضه واللغة الفرنسية

ولو أن تفتيش العلوم يقرر أن المدرسين مؤهلون علميا (فى العلوم) الا أن ضعف نتيجة المواد العلمية كالكيمياء والطبيعة راجع الى عدم استكمال بعض المدارس للادوات والاجهزة والمعامل اللازمة لها . كما أن هناك بعض الفصول الثانوية الملحقة بالمدارس الاعداديه فيصعب الاشراف الفنى والادارى عليها .

والخلاصة أن مجهود التلميذ له فى الغالب دخل كبير فى نجاحه ويعوضه كثيرا عن عدم كفاية المدرس وكذلك نجد أن بعض المدرسين رغم عدم تأهيلهم علميا وتربويا الا أن لهم قدرة طبيعية على اجادة التدريس وتمكنهم من رفع مستوى التلميذ . وقد لاحظنا مثلا أن بعض التلاميذ الممتازين تخرجوا فى مدارس ليس بها مدرسون مؤهلون فى المواد التى برزوا فيها .

ويلاحظ أن جميع هذه المدارس فى الريف والتلميذ فى الريف ليس عنده من وسائل اللهو والترويح ما عند تلاميذ المدن ولذلك يبذل تلاميذ الريف فى الغالب مجهودا أكبر فى التحصيل .

اقامة المدرسين بعيدا عن مقر العمل

أبدى هذه الملاحظه بعض السادة المفتشين العامين والنظار وقد ربطوا بين عدم اقامة بعض المدرسين فى مقار أعمالهم ومدارسهم وسوء النتيجة لما يتطلبه ذلك من جهد يتعذر معه على مثل هذا المدرس القيام بواجبه على الوجه الاكمل .

وقد قمنا بفحص نتائج عينة من هذه المدارس وقورنت نتائجها بنتائج بعض المدارس الاخرى فلم نجد أى دلالة احصائية لهذا العامل .

ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

جدول يبين نتائج عينة من مدارس لايقطن مدرسوها فى مقار أعمالهم

اسم المدرسة	نتيجة القسم العلمى	نتيجة القسم الادبى
شربين	١٩,٢ ٪	١٦,٧ ٪
بلقاس	٢٧,٨ ٪	٢٨,١ ٪
سمنود	٢٦,٨ ٪	٢٧,٥ ٪
السنبلاوين	٢٧,٢ ٪	٢٣,٨ ٪
قويسنا	١٧,٥ ٪	٣٩ ٪
بركة السبع	٠٦,١ ٪	٢٠ ٪
امبابة	٢٥ ٪	٢٣,٣ ٪
آبو تيج	٢٠,٧ ٪	١٨,٩ ٪
منفلوط	٢٠ ٪	١٢,٢ ٪
آجا	٢٣,١ ٪	٢٤,١ ٪
بنها	٢٨,٤ ٪	٢٥,٤ ٪
الشهدا	٢٥,٦ ٪	١٧,٥ ٪
القناطر	٢٤,١ ٪	٢٧,٨ ٪
الباجور	٣٣,٣ ٪	٧,٤ ٪
طوخ	١٢,٢ ٪	٢١,٧ ٪

وقد يرجع ضعف هذا العامل احصائيا ، وان كان يبدو واضحا أنه ذو أثر فى جهد المدرس الى أحد الاحتمالات الآتية :

١ ـ اعتماد التلميذ على جهده الشخصى أو الاكثار من اعطائه واجبات منزلية •

٢ ـ احتمال بذل المدرس مجهودا فى الحصة ولو أنه لا يستطيع اعطاء حصص اضافية أو اعطاء أكثر من الوقت المقرر للتلاميذ

انشغال بعض المدرسين بمجموعات التقوية والدروس الخاصة

ظهرت هذه الملاحظة من آراء السادة المفتشين والنظار كما ورد فى تقاريرهم وقد اقترحوا أن عامل الدروس الخاصه ومجموعات التقوية

حسبنا المعيارى وكان الناتج أقل من ٢ أى أن الفرق بين النسب أقل من ضعف الخطأ المعيارى للفرق بين هذه المدارس وغيرها •

له أثر فى سوءنتيجة الشهادةالثانوية وذلك كمؤثر فى جهد المدرس فىعمله فى الفصل أو أن له أثرا فى توجيه تدريسه وعلاقته مع التلاميذ ٠

وقد قمنا بفحص هذا العامل وأثره فأخذنا عينة من مدارس ينتظر أن تكثر فيها الدروس الخاصة وقارنا نتائجها بالنتيجه العامةفوجدنا أن هذهالمدارس قدحصلت على نسبة نجاح عالية نسبيا فى الدور الاول وتوجد دلالة احصائية تبين أن مستوى هذه الفئة من المدارس أحسن من غيرها وكذلك فى الدور الثانى الامر الذى يدعونا الى القول أنه يثبت عكس ماافترضه السادة المفتشون والنظار ٠

وقد رأينا أن نختار نتيجة قسم العلوم وهو المجال الذى تكثر فيه الفرصة للقيام بالدروس الخصوصيه ومجموعات التقوية ٠

ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

جدول يبين نسبة النجاح فى الدور الاول (علوم)

اسم المدرسة	نسبة النجاح
شبرا	٤٣./.
الابراهيمية	٣٣,٥./.
النقراشى	٤٣./.
مصر الجديدة	٣٦,٥./.
الاورمان	٥١./.
السعيدية	٣٧,٤./.
المعادى	٣٣,٨./.
التجريبية	٥٢,٤./.
المنيا	٣٧,٤./.
بور سعيد	٢٨,٦./.

حسبنا الخطأ المعيارى من المعادلة الآتيه :

$$Gr = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n^1} + \frac{p_2 q_2}{n^2}}}$$

وكان الناتج أكبر من ٣ ويساوى (٧)

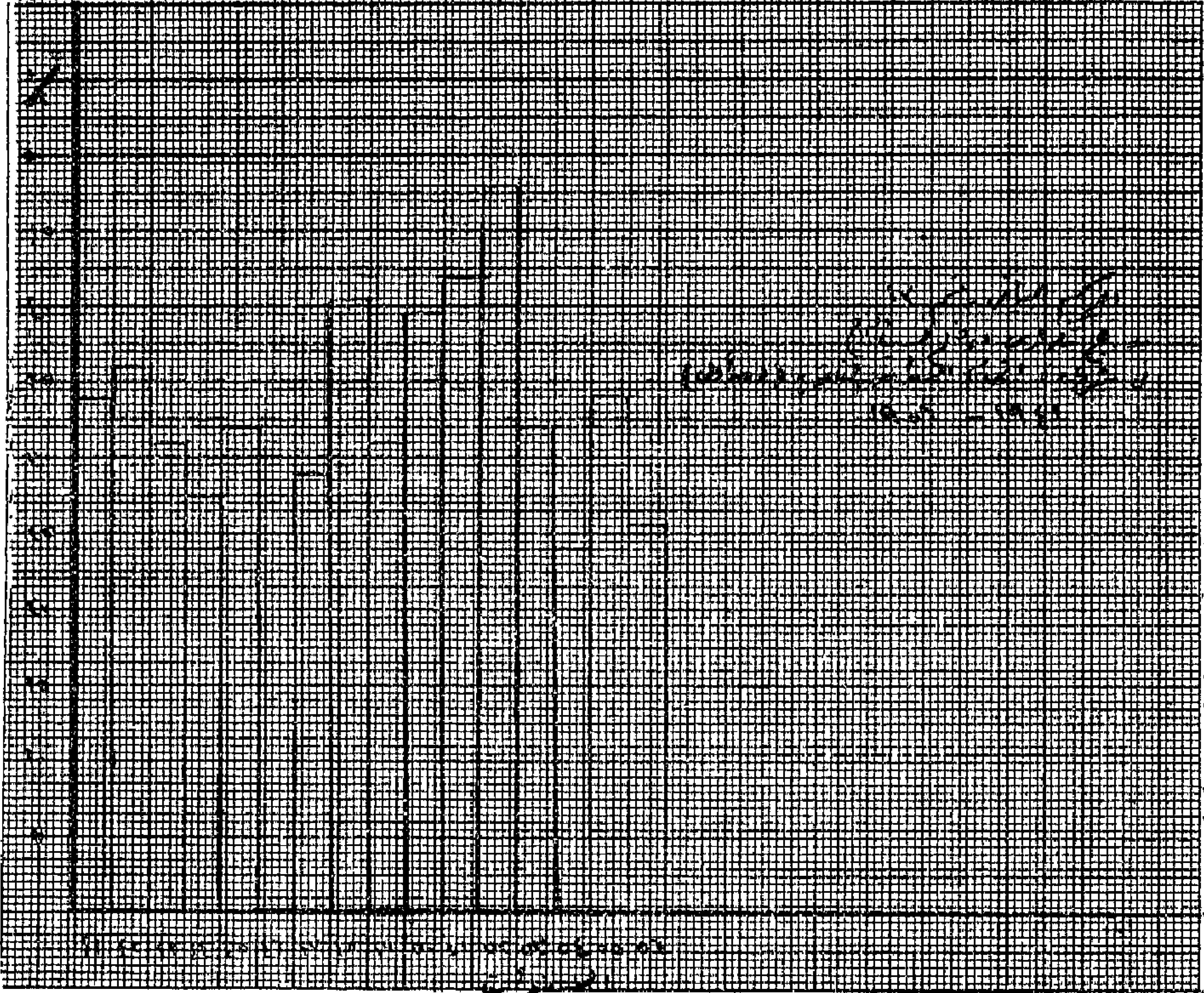
المنهج وطرق التدريس

يرى السادة المفتشون أن المنهج مناسب ويمكن تدريسه حسب الخطة الموضوعة وعدد الحصص مناسب الآن بعضهم يصفون بعض أجزاء المنهج بالجدة على التلميذ والمدرس معا وهذا فى رأيهم يحتاج الى وقت ليتدرب عليه كل منهما •

وفى هذه الناحية يبدى بعض حضرات المدرسين الاوائل رغبتهم فى عقد ندوات أو اجتماعات لدراسة هذه الابواب من المنهج التى قد تكون جديدة

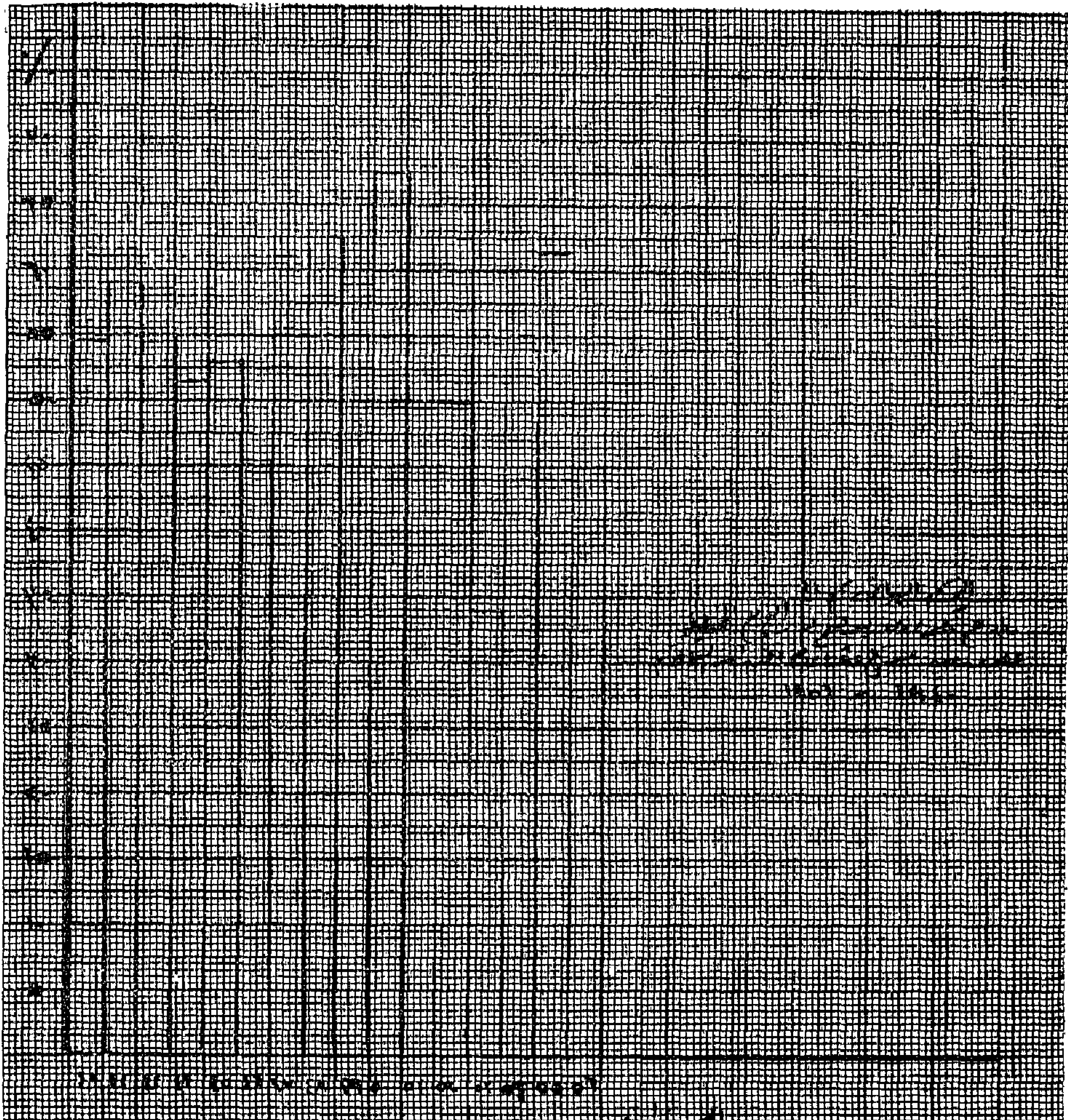
ومن زاوية أخرى يرى بعض المفتشين أن هذا المنهج لم يوضع لهؤلاء التلاميذ فقد وضع هذا المنهج على أساس أن الذين سيدرسونه مروا بالمرحلة الاعدادية الامر الذى لم يتوفر لهذه المجموعة وهذا ولا شك له أثره فى نظرة التلميذ نفسه للمنهج •

ومن جهه ثالثة يجمع السادة المفتشون على أن الحصص المقررة للمنهج كافية ويمكن تدريس المنهج بأكمله فى هذا الوقت • بينما يكاد يجمع السادة المدرسون الاوائل على أن المنهج طويل ويحتاج الى زمن أطول •



الرسم البيانى رقم ١٣

مدرج تكرارى يوضح نسب النجاح المختلفة (دور أول) لشهادة اتمام الدراسة الثانويه بين ١٩٤١ــ١٩٥٦



الرسم البيانى رقم ١٤

مدرج تكرارى يوضح نسب النجاح المختلفة للدورين لشهادة اتمام الدراسة الثانوية ١٩٤٠ـ١٩٥٦

الامتحان ومستوى الاسئلة

هل نتيجه هذا العام سيئه فعلا عن الاعوام السابقة ؟

للاجابه عن هذا السؤال يحسن أن نرجع الى نتائج خمس عشرة سنة مضت ونقارن نتائج الشهادة التوجيهية فى هذه السنوات بنتيجة هذا العام مع الاختلاف فى ظروف الامتحانات ·

ويمكن الرجوع الى الرسم البيانى رقم (١٣ ، ١٤) لملاحظة هذه المقارنة فنجد أن النتيجة العامة فى الدورين فى سنة ١٩٥٦ تزيد عن مثيلتها فى السنوات ٥١ ــ ٥٣ ــ ١٩٥٤ · كما يلاحظ ذلك من الجدول الآتى :

جدول يبين النسب المئوية للنجــاح فى الـدورين من سنة ١٩٤٢ ـ سنة ١٩٥٦

السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية
٤١	٥٤,٦٪	٤٩	٥٩,١٪
٤٢	٥٩,١٪	٥٠	٦٧,٧٪
٤٣	٥٤,١٪	٥١	٣٥,٢٪
٤٤	٥١,٨٪	٥٢	٥٠,٢٪
٤٥	٥٣,٣٪	٥٣	٣٢,٨٪
٤٦	٤٦,٣٪	٥٤	٣١٪
٤٧	٥٥,٣٪	٥٥	٦١,٦٪
٤٨	٦١,٩٪	٥٦	٣٥,٣٪

ولكن يمكن أن نقول أيضا أن نسبة النجاح هذا العام أقل بكثير بالنسبة للعام الماضى وهذا قد يرجع الى أحـد الاسباب الآتية :

(١) عقد هذا الامتحان لاول مرة هذا العام فهو جديد على المدرسـين والتلاميذ فى ظروفه وملابساته ٠

(٢) الطلبه المتقدمون لهذا الامتحان منقولون من السنة الثانية جميعـا فليس فيهم رواسب من العام الماضى تحسن النتيجة ٠

وهذا ملاحظ فى أن كلّ انخفاض فى النتيجة يتلوه ارتفاع سببه التلاميذ المتخلفون من العام السابق ٠

وهذا يدعونا الى أن نتوقع تحسنا فى نتيجه العام القادم ٠

(٣) دخل هذا الامتحان تلاميذ نظام ثلاث السنوات وهؤلاء كانت نتيجتهم سيئة مما أثر على النتيجة العامة ٠ وهذا النظام ليس له نظيره فى الشهادة التوجيهيه لان جميع التلاميـذ يمتحنون فى مقرر السـنة الواحدة * ويمكن ملاحظـة أثر نتيجة هذا النظام فى الرسم البيانى رقم (١١ ، ١٢) وكذلك من الجدول الآتى :

* نلاحظ ان طلبة الثلاث السنوات متقدمون من منازلهم واذا قورنت هذه النتائج بنتائج طلبة المنازل فى أى سنة سابقه نجد أن هذه السنة وصلت فيها النتيجة الى درجة كبيرة من الانخفاض ٠

جدول يبين نسب النجاح فى النظامين
(سنة واحدة وثلاث سنوات)

النظام	دور أول		دور ثانى	
	علمى	أدبى	علمى	أدبى
السنة الواحدة	٢٩,٦ ٪	٥٣,٥ ٪	٦٧,٦ ٪	٦٦,٨ ٪
الثلاث سنوات	٢٥,— ٪	٢,— ٪	٦,٢ ٪	٢١,١ ٪

وأما عن مستوى الاسئلة فى امتحان الشهادة الثانوية العامة هذا العام فقد قمنا بجمع آراء السادة المفتشين والمدرسين الاوائل فيها وكان هناك اجماع على أنها مناسبة ومعقولة ومستواها فى متناول التلاميذ ٠

النشاط الرياضي والاجتماعي

هل للنشاط الرياضى والاجتماعي أثر على نتيجه الشهادة الثانوية العامة؟

للاجابة على هذا السؤال أخذت آراء حوالى ٨٩ ناظر مدرسة ثانوية وآراء السادة المفتشين العامين وكانت تتلخص فى أنه كان هناك اسراف فى المعارض والحفلات الامر الذى أثر على وقت التحصيل عند التلاميذ ٠

ومن هنا يمكن أن نغير السؤال السابق اذ أن النشاط الرياضى والاجتماعى هو احدى وسائل التربية الصحيحة لتنشئه شخصية متكاملة يتطلبها المجتمع فى نهضته الحديثة السريعة ٠

ومن ثم فيتغير السؤال الى :

هل كان لعدم فهم المدارس لمعنى النشاط الرياضى والاجتماعى أثر فى سوء النتيجه ؟

وبهذا يمكن أن نضع تحت هذا السؤال الاجابه السابقه وهى أن الاسراف فى النشاط وعدم توجيهه الوجهة الصالحة ربما يكون قد أدى الى سوء النتيجة فعلا كما جاء فى اجابة السادة المفتشين والنظار ٠

ولكن على أحسن الفروض لو أن المدرسة فهمت معنى النشاط بمعناه الصحيح والحفلات بمعناها الصحيح فان الامتحان النهائى لا يقيس الا الناحيه التحصيلية فقط ٠

خلاصة البحث

جرت العادة أن يرجع سوء النتيجة الى ضعف التلاميذ كسبب مباشر لذلك بحثنا عن أسباب ضعف التلاميذ فى امتحان الشهادة الثانوية العامة هذا العام فوجدنا أنه يمكن أن نرجعها الى ما يأتى :

١ ـ التساهل فى امتحانات النقل فى المرحلة الثانويه حتى ان متوسط نسبة النجاح فى امتحان النقل من السنه الثانيه الى السنة الثالثة فى العام الماضى (١٩٥٥) قد بلغت حوالى ٨٥ ٠/٠ فى الدور الاول بينما نسبة النجاح فى الشهادة الثانوية العامة للدور الاول قد بلغت ٢٥ ٠/٠ تقريبا ٠

وهذا يدل على أن امتحانات النقل لم تؤد الغرض منها وسمحت لكثيرين من تلاميذ ضعاف لا يستحقون النجاح بالانتقال الى الفرقة التاليه واذا أدت امتحانات النقل الغرض منها فان نسبه النجاح فى الشهادة الثانوية العامة لا تقل عن نسبة النجاح فى امتحانات النقل وقد وجدنا أن المدرسة التى انخفضت فيها نسبه النجاح بعض الشىء ارتفعت فيها نسبة النجاح فى الثانوية العامة ٠

٢ ـ وجود امتياز النجاح الجوازى فى امتحانات النقل وعدم وجوده فى امتحان الشهادة الثانوية أضاع الغرض من هذا الامتياز وقضى بالفشل والرسوب على معظم التلاميذ الناجحين جوازا فى العام الماضى فى السنة الثانيه الثانوية وكانت نسبة رسوبهم فى امتحان الشهادة الثانوية العامة فى هذا العام تبلغ أكثر من ٩٠ ٠/٠ ٠

٣ ـ التساهل فى اعطاء درجات أعمال السنة للتلاميذ بدرجة لا تتفق ولا تتناسب مع درجاتهم فى الامتحان التحريرى ٠ فالارتفاع الواضح فى متوسط درجات أعمال السنة عن متوسط درجات الامتحان التحريرى أعطى الفرصة لكثير من التلاميذ للنجاح فى امتحان النقل بسبب درجات أعمال السنة وهم لا يستحقون النجاح ٠

٤ ـ كانت نسبة نجاح البنات فى امتحان الشهادة الثانوية العامة هذا العام أقل من نسبه نجاح البنين وهذا يحدث لاول مرة فى تاريخ شهادة اتمام الدراسه الثانويه وكانت العادة أن نسبة البنات تزيد حوالى ١٥ ٠/٠ فى المتوسط عن نسبة البنين وسبب ذلك هو زيادة الاقبال على تعليم البنات بعد أن كان الآباء لا يعلمون الا بناتهم ذوات الاستعداد والتفوق ٠ وكذلك أقبل البنات على نواحى النشاط

الرياضى والاجتماعى الامر الذى كان مقصورا على البنين مدة طويله . وتساوى كذلك متوسط العمر فى البنين والبنات بعد أن كان متوسط العمر أكبر عند البنات لان مرحلتهن الثانويه كانت ست سنوات وقد انتهى هذا النظام فى عام ١٩٥٥ وعلى هذا تساوت الظروف بين البنين والبنات فانخفضت نسبة نجاح البنات وكان لذلك أثره فى النتيجه العامة .

واذا كانت الظروف السابقة هى السبب فى انخفاض نسبة نجاح البنات ، واذا استمرت هذه الظروف فاننا ننتظر أن تستمر نسبة نجاح البنات على هذا المنوال فى المستقبل .

٥ ـ يوجد الآن نظام لاختيار تلاميذ المرحله الثانوية وهذا النظام غير سليم بل من الصعب أن نسميه نظاما، لانه لا يشترط الا نجاح التلميذ فى الاعداديه ووجود مكان له فى التعليم الثانوى (قانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى) وبالتالى فانه لا يحدد عينة التلاميذ الصالحين لهذا النوع من الدراسة .

٦ ـ التلاميذ الذين دخلوا امتحان الشهادة الثانوية هذا العام لم يطبق عليهم أى نوع من الاختيار لانهم كانوا فى عام ١٩٥٣ فى السنة الثانية الثانوية ومن نجح منهم فى امتحان النقل اعتبر كما لو كان ناجحا فى الشهادة الاعدادية وبذلك دخل جميع التلاميذ المرحله الثانوية وذلك لان هذا حق مكتسب لهم .

قد يعتبر البعض عادة أن المدرس هو العامل الاول فى حسن النتيجة أو سوئها . وقد اهتم السادة المفتشون بهذا العامل وأوضحوا أنه ذو أهمية فى سوء النتيجة من النواحى الآتية:

(١) عدم كفاية المدرسين علميا وتربويا

آ ـ عرفنا من السادة المفتشين الاوائل أن المواد التى يوجد فيها نقص فى كفاءة المدرسين من الناحية العلميه والتربوية ـ وذلك فى المدارس الاميرية ـ هى الرياضة ، اللغة الانجليزيه ، اللغه الفرنسية .

ولذلك أخذنا عينة من المدارس الاميرية التى تنقصها الكفايات العلمية والتربوية وفحصنا نتائجها فوجدنا أنه لا توجد دلالة احصائية ترجح على أن نتائج هذه المدارس أسوأ من غيرها .

وربما يرجع ذلك الى أن مجهود التلميذ له دخل فى نتيجته ويعوض كثيرا من عدم كفاية المدرس ، وربما نجد أن بعض المدرسين رغم عدم

تأهيلهم علميا وتربويا الا أن لهم قدرة طبيعية على اجادة التدريس مما يسهل على التلميذ بذل المجهود وبذلك يرتفع مستواه .

وقد لاحظنا أن بعض التلاميذ الممتازين فى بعض المواد فى الشهادة الثانوية تخرجوا فى مدارس ليس بها مدرسون مؤهلون فى هذه المواد .

ويلاحظ أن جميع مدارس العينة * من الريف والتلميذ تحت هذه الظروف بعيد عن وسائل اللهو والتسلية والترويح الامر الذى يتوفر لتلاميذ المدن .

ب - ولو أن نقص كفاءة المدرسين فى بعض المواد لم يؤثر احصائيا فى نتائج المدارس التى يقومون بالتدريس فيها الا أننا وجدنا أثر عدم كفايتهم واضحا فى تقليل النسبة المئوية للنجاح فى هذه المواد وهذا بالتالى قد أثر فى انخفاض النتيجه العامة .

جـ - ومما هو جدير بالذكر أن السادة المفتشين الاوائل أجمعوا على أن هيئات التدريس بالمدارس الحرة بوجه عام غير مؤهلة من الناحيتين العلمية والتربوية وهذا يؤثر فى سوء نتيجتها وبالتالى يؤثر فى سوء النتيجة العامة . وبفحص نتائج عينة من هذه المدارس الحرة فحصا احصائيا وجدنا أن نتائجها أقل بكثير اذا قورنت ببعض المدارس الاخرى .

د - ربط بعض السادة المفتشين والنظار بين عدم اقامة هيئة التدريس فى مقار أعمالهم وسوء النتيجة وذلك لما يتطلبه السفر والانتقال من جهد يتعذر معه على المدرس القيام بواجبه على الوجه الاكمل .

وبفحص عينة من المدارس القريبة من المدن ومقارنة نتائجها بالمدارس الاخرى لم نجد لهذا العامل دلالة احصائية مميزة وهذا يعنى أنها لا تختلف فى نتائجها كثيرا عن بقية المدارس وربما يرجع ذلك الى ما يأتى:

١ - اعتماد التلاميذ على مجهودهم الشخصى

٢ - احتمال بذل المدرس مجهودا اضافيا فى الحصة ولو أنه لا يستطيع اعطاء حصص اضافية أو أكثر من الوقت المقرر للتلاميذ .

هـ - أرجع بعض السادة المفتشين والنظار سوء النتيجة الى انشغال المدرسين بمجموعات التقوية والدروس الخصوصية .

وقد أخذنا عينة من المدارس التى ينتظر أن تنتشر فيها مجموعات التقوية والدروس الخاصة . وبفحص هذه العينه احصائيا حصلنا على نتيجة تخالف تماما الرأى السابق اذ أن نتائج هذه العينة من المدارس أعلى

---

* المدارس ذات النقص فى كفاءة المدرسين هى المدارس الواقعة فى الريف

بكثير من النتيجة العامة فى الدور الاول ولها دلالة احصائية لايمكن أن ترجع الى عامل الصدفة ٠

وأما فى نتيجة امتحان الدور الثانى فكانت نتائج هذه العينة من المدارس أفضل بكثير من النتيجة العامة ٠ وهذا عموما يرجع الى قدرة التلاميذ المادية فى هذه المدارس لتحمل نفقات الدروس الخاصة ٠ وبذلك تحسنت نتيجتهم فى الدور الثانى وارتفعت عن النتيجه العامة ٠

و — درسنا النسب المئوية للنجاح فى المواد المختلفة وكانت هذه الدراسة بقصد معرفة هل لاحد أو بعض المواد أثر فى سوء النتيجه ؟

فوجدنا انخفاضا فى نسب نجاح مواد اللغة الإنجليزية والفرنسية والرياضة وذلك راجع الى عامل كفاءة المدرس كما سبق — ووجدنا كذلك انخفاضا فى نسبه الكيمياء والطبيعة وذلك بالرغم من أن جميع مدرسيها مؤهلون علميا وتربويا فى جميع المدارس الاميرية ويمكن أن يرجع ذلك لعدم استكمال المعامل والادوات فى عدد من المدارس ويوافقنا على هذا الرأى السادة المفتشون والنظار والمدرسون الاوائل ٠

من دراستنا لامتحان شهادة الثانوية العامة ونظامه ومستوى الاسئلة فيه حصلنا على النتائج الآتية :

١ — وجدنا أن النتيجة العامة هذا العام فى الشهادة الثانوية أحسن من نتيجه امتحان التوجيهية فى السنوات ٥١—٥٣—١٩٥٤ أى أن نتيجة هذا العام أفضل من نتائج ثلاث سنوات فى الخمس السنوات الماضية ٠

٢ — وجدنا كذلك أنه اذا حدث انخفاض فى نتيجة احدى السنوات فان النتيجة تكون أحسن فى العام التالى نظرا لكثرة الطلبة المعيدين ٠

ولكن المتقدمين لامتحان الشهادة الثانوية هذا العام ليس بينهم معيد لان هذا النظام جديد ولذلك ينتظر أن تتحسن النتيجه فى العام القادم حتى ولو لم تتحسن باقى الظروف ٠

٣ — يوجد فى الشهادة الثانوية العامة نظام الثلاث السنوات وطلبة هذا النظام كانت نتيجتهم سيئة بحيث كانت نسبه النجاح فى القسم العلمى ١٥ فى الالف ، ٢ فى الالف فى القسم الادبى ٠

٤ — أجمع السادة المفتشون والمدرسون الاوائل على أن مستوى أسئلة الامتحان مناسب ٠

هل كان للنشاط الرياضي والاجتماعي أثر على نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة ؟

كانت آراء السادة المفتشين ونظار المدارس الثانوية تتلخص في انه كان هناك اسراف في المعارض والحفلات الامر الذى طغى على وقت التحصيل عند التلاميذ وذلك لعدم فهم المدارس للنشاط الرياضى والاجتماعى على أنه احدى وسائل التربية الصحيحة •

ولو أن المدرسة فهمت معنى النشاط فانه يجب ملاحظة أن امتحان الشهادة الثانويه الآن لا يقيس الا الناحية التحصيلية فقط •

المقترحات

من هذا البحث يتضح أن العوامل التى أثرت فى سوء النتيجة متداخلة وبعضها كان بارزا واضح الدلالة ، ولذلك نقترح ما يأتى فى ضوء النتائج الاحصائيه التى حصلنا عليها وآراء السادة المفتشين والنظار والمدرسين الاوائل :

١ ـ عدم التساهل فى امتحان النقل فى المرحلة الثانوية حتى لا ينقل الى الفرقة التالية من لا يستحق النجاح ومن لا يكون جديرا بمتابعة دراسته •

٢ ـ درجات أعمال السنة كان لها أثر كبير فى نقل تلاميذ لا يستحقون النجاح الى السنة الثالثة الثانوية لان هذه الدرجات لاتعطى على أساس سليم بل تعطى جزافا لمساعدة التلميذ وتحسين نتيجة النقل ـ ونرى وضع سياسة ثابتة لدرجات أعمال السنة وتقويم التلميذ أو تلغى درجات أعمال السنة نهائيا •

٣ ـ نرى من النتائج الاحصائية أن التلاميذ الذين نجحوا جوازا فى السنة الثانية لم ينجح أكثرهم فى الشهادة الثانوية العامة وأصبح النقل الجوازى ليس له قيمة فعلية طالما أن هذا الامتياز غير موجود فى الشهادة الثانوية العامة ونقترح تطبيق هذا الامتياز فى الشهادة الثانوية العامة أو الغاء النجاح الجوازى كلية •

٤ ـ نلاحظ أن نسب النجاح فى الدراسة الخاصة مرتفعة عنها فى الدراسة العامة وذلك لاتفاق الدراسة الخاصة مع ميول التلاميذ واستعداداتهم ولهذا نطلب العناية بالتوجيه التعليمى فى المدرسة نحو شعب

التخصص حتى تبرز استعدادات التلاميذ وتتحسن النتائج .

٥ – يجب اختيار التلاميذ الذين يدخلون التعليم الثانوى بشرط أن يكون عندهم الاستعداد والقدرة لهذا النوع من التعليم ولا يقتصر شرط قبولهم فى التعليم الثانوى على شرط السن ووجود المكان فقط .

٦ – وجدنا أن المواد التى أثرت على تخفيض نسبة النتيجة كان مدرسوها غير مؤهلين التأهيل الكافى كاللغة الفرنسية (عدد المؤهلين فيها لا يزيد عن ربع عدد المدرسين) واللغة الانجليزية والرياضة – ونقترح استمرار البرامج التدريبية لتاهيل هؤلاء المدرسين فنيا وتربويا .

٧ – نقترح استكمال النقص فى الادوات والاجهزة والمعامل الخاصة بالطبيعة والكيمياء لانه قد لوحظ أن لهذا النقص أثره فى خفض نسبة النجاح فى هاتين المادتين وبالتالى فى نسبة النجاح العامة .

٨ – مناهج هذا العام درست لاول مرة وكان فى بعضها أبواب جديدة ونقترح عمل ندوات من المدرسين لدراسة هذه الابواب الجديدة بتوجيه السادة المفتشين والمدرسين الاوائل .

٩ – أسئلة الامتحان قد روعى فيها هذا العام التوجيهات التى اقترحها مكتب السيد المستشار والتى ترمى الى اختبار مدى فهم التلميذ لمادته وليس اختبار مدى استظهاره واعتماده على الملخصات وقد كان هذا النوع من الاسئلة جديدا على التلاميذ ولم يستعدوا له الاستعداد الكافى وكان جديدا أيضا على المدرسين الذين يعدون التلاميذ للامتحان وقد جاء فى هذا الامتحان بعض الاسئلة فى بعض المواد خارجة عن المقرر وكان لهذا أثر ولو ضئيل فى انخفاض نسبة النجاح . ونقترح أن تدرس لجان واضعى الاسئلة المنهج جيدا حتى لا تتكرر هذه الحالة

١٠ – الاسراف فى النشاط الرياضى والاجتماعى فى المدارس طغى على وقت الدراسة والتحصيل فى الوقت الذى تهتم فيه الامتحانات بالناحية التحصيلية فقط لهذا يجب الا يخرج النشاط الرياضى والاجتماعى عن أهدافه التربوية الاساسية .

١١ – تنفيذ قانون التعليم الحر الجديد ترفع مستوى المدارس الثانويه الحرة مع الزامها بأن تكون هيئات التدريس بها مؤهلة علميا وتربويا .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.
EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Fist Issue November 1956 Year IX

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

العدد الثانى . يناير ١٩٥٧ . السنة التاسعة

فهرست

دار العالم العربى بالقاهرة

٢٣ شارع الظاهر ــ تليفون ٤٤٧٠٦

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ ع.ل.س	بالعراق ٢٠٠ فلسا

ولما كانت كل منطقة فى حياتنا الحاضرة تعتمد الى حد كبير على غيرها من المناطق فقد اتسع مدلول البيئة المحلية فى نظر التربية الحديثة فأصبح يشتمل على العلاقات المتشعبة بين منطقة التلميذ وغيرها من المناطق لما لهذه العلاقات من أثر كبير فى تربية التلميذ ٠

والواقع ان دروسا كثيرة متنوعة مناسبة للتلاميذ يمكن أن تشتق من الظواهر الطبيعية والمادية والبشرية فى البيئة المحلية ، بل ان هذه الظواهر المختلفة يمكن أن تخدم جميع المواد الدراسية خدمة تساعد على تحقيق أهداف هذه المواد

والبيئة الريفية غنية بالظواهر التى تتصل بالمواد الدراسية المختلفة ولاسيما فى مدارس المرحلة الاولى ٠ ففيها نباتات متنوعة ، وفيها ترعة أو أكثر أو جزء من النيل ، وقد يكون فيها مصرف من المصارف ، وفيها انبساط الارض ، وقد يظهر فيها جزء من طرف الصحراء أو تظهر فيها حافة الوادى ، وفيها تربية الحيوان واستخدامه ، وتربية الطيور كذلك ، وفيها الانتاج الزراعى ، وفيها المنتجات الزراعية للاستغلال ، وفيها صناعات ريفية مختلفة ، وفيها تسويق محلى ، وفيها الاستفادة من البيئات المجاورة فى بيع الزائد عن الحاجة من المنتجات أو سد النقص فى الضروريات وبعض الكماليات ، وفيها كثير من وسائل النقل المختلفة ، وغير ذلك كثير ٠

وكل هذه الظواهر وعلاقاتها بحياة الانسان تهيىء مجالا كبيرا لدروس مبادىء العلوم أو مشاهد الطبيعة ومجالا لمعلومات جغرافية تبنى على المشاهدة وتتدرج الى الربط والتعليل المناسبين ٠ كما يوجد فيها مجال واسع للتعبير اللغوى المفيد فى حياة التلاميذ ومجال آخر لدروس عملية فى الحساب تتدرج من العد الى أن تصل بالتلميذ الى دراسة عملية فى المساحات والحجم والمقاييس والمكاييل والربح أو الخسارة وغير ذلك ٠ وفى كثير من هذه الظواهر مجال للتدرج فى دراسة التاريخ المحلى كمدخل أو مداخل لدراسة كثير من نواحى التاريخ القومى ٠ وأما الأشغال اليدوية والتربية الفنية فتجد فى هذه الظاهرات ميدانا خصيبا لأوجه نشاطها المتنوع ٠

وبيئة المدن غنية أيضا بالظواهر التى تتصل بالمواد الدراسية ، من المرحلة الاولى الى المرحلة الثانوية ٠ ففيها المبانى المختلفة الاحجام والاشكال ، وفيها بعض الحدائق المختلفة المساحات ، وكثير من الحوانيت الكبيرة والصغيرة التى تعرض المنتجات المختلفة ، وأسواق تشتمل على منتجات كثيرة بعضها محلى وبعضها وارد من بيئات أخرى ، كما تكون فيها وسائل كثيرة للمواصلات بعضها ينقل الناس وبعضها ينقل المنتجات فى داخل المدينة أو منها الى بيئات أخرى وبالعكس ٠ وتكون فى هذه البيئة أيضا فروع للمصارف المالية (البنوك) كما تكون فيها شركات مختلفة ، ومؤسسات اجتماعية حكومية وأهلية ، ومستشفيات ، ومستوصفات ، وعيادات أطباء ، وأنواع كثيرة من الأندية ومنشئات الترفية ، ومصالح حكومية كثيرة ، ومدارس بمستوياتها المختلفة ، وقد تكون فى المدينة جامعة أو أكثر ، وقد يكون فيها متحف زراعى أو تاريخى أو أكثر من متحف ، وقد يكون فيها معرض أو أكثر ، وغير ذلك كثير ٠

وهذه الظواهر ، وما بينها وبين حياة الانسان من علاقات ، يمكن أن تقوم بما يماثل دور ظواهر البيئة الريفية الذى ذكرناه • فهى تهيىء فرصا كثيرة لدراسة الجغرافية والتاريخ دراسة تتدرج من الجغرافية المحلية والتاريخ المحلى الى جغرافية مصر وتاريخها ، كما تتدرج من ذلك الى دراسة كل من جغرافية العالم والتاريخ العالمى ، وتهيىء هذه الظواهر أيضا فرصا كثيرة متنوعة لدراسات عملية ولتطبيق مناسب فى دروس الحساب والعلوم واللغة والاشغال اليدوية والتربية الفنية •

ومشاهدات التلاميذ الموجهة فى البيئة المحلية ، وأوجه نشاطهم فيها ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض وبأهل البيئة فى أثناء هذا النشاط ، تكون أساسا هاما لدراسة التربية الوطنية والتدريب المتصل بها • ويكون ذلك كله أساسا للتدرج فى دراسة المجتمع المصرى دراسة عملية نظرية تناسب مرحلة نمو التلاميذ وقدراتهم فيما بعد •

وما دام التلميذ سيتخذ من ظواهر البيئة المحلية أساسا أو بداية لنشاطه ودراساته فان هذه الظواهر تصبح نواة لربط المواد الدراسية بعضها ببعض أمام التلميذ • بل ان هذه المواد ستتكامل بعضها مع بعض ومع أوجه نشاط التلاميذ ويشعر كل تلميذ بهذا التكامل ، وكلنا يعرف ما لهذا التكامل من قيمة كبيرة فى عملية التعلم وفى نمو التلميذ بوجه عام •

واستخدام البيئة المحلية ميدانا للدراسة بهذا الشكل من شأنه أن يجعل تفاعل التلميذ مع بيئته المحلية تفاعلا قليل الأخطاء ، مبنيا على الفهم والتقدير ، كما أنه يشجع التلميذ على الاسهام فيما فيه مصلحة هذه البيئة وما فيه تدارك عيوبها •

وهذا التفاعل وهذا الفهم يساعدان كثيرا على حب التلميذ لبيئته ويجعلان التلميذ لا يحتقر أى عمل من أعمال سكانها مهما بدا بسيطا ، بل يقدره حق قدره بالنسبة لحياة هذه البيئة • وكل هذا أيضا يساعد التلميذ فى الوقت المناسب على اختيار حرفة من حرف بيئته ويشجعه على التدرب عليها •

ولا شك فى أن اتخاذ البيئة المحلية معملا لدراسة التلاميذ وميدانا لنشاطهم من شأنه أن يساعد على جعل أهم الحوادث الجارية فى هذه البيئة وأهم مشروعاتها القائمة أساسا لكثير من الدراسات والنشاط • ومن شأنه أن يوقف التلاميذ على مشكلات الحياة الاجتماعية فى بيئتهم ، والى أى حد عولجت ، ومدى نجاح هذه المعالجة أو فشلها ، ومدى اسهام أهل البيئة فى ذلك • ولا شك فى أن هذا كله يدرب التلاميذ على اليقظة وتتبع حياة بيئتهم المحلية وتطورها وتقدمها كما يساعد المدرس على العناية بسلوك التلميذ كفرد وكعضو فى المجتمع له دوره الذى ينبغى أن يقوم به فى حياة هذا المجتمع •

واذا فهم التلميذ أحوال بيئته المحلية فهما سليما ووجهه المدرس الى عمل

موازنات بينها وبين ما يدرسه من أحوال بيئات أخرى مصرية أو غير مصرية فان ذلك يزيد هذا التلميذ فهما لما يدرسه من هذه البيئات الاخرى كما يلقى ضوءا جديدا على كثير من أحوال بيئته المحلية ·

والعلاقة الوثيقة بين المدرسة والبيئة المحلية تساعد المدرسين على معرفة حاجات التلاميذ وميولهم ، كما تساعدهم على تفسير هذه الحاجات والميول وعلى تهيئة الفرص اللازمة لنمو التلاميذ نموا متكاملا · وهذه العلاقة أيضا تفيد البيئة المحلية نفسها بأن تهيىء فرصا أمام المدرسة لتصبح مركز اشعاع لخدمة البيئة ولرفع مستواها الاجتماعى والاقتصادى ·

ولأهمية ظواهر البيئة المحلية فى تعلم التلميذ واكتساب خبراته وتكاملها أصبحت تسمى فى التربية باسم « مصادر البيئة المحلية » وتقسم الى ثلاثة أقسام رئيسية هى :

١ ـ مصادر أوجدتها الطبيعة ·

٢ ـ مصادر مادية أنشأها الانسان أو بذل جهدا خاصا من أجلها ·

٣ ـ مصادر بشرية ·

ومن واجب المدرسة أن توجه تلاميذها فى التعرف على هذه المصادر تدريجيا منذ التحاقهم بالمرحلة الابتدائية · فتبدأ بتوجيههم فى مشاهداتهم وملاحظاتهم فى البيئة المحلية وتتدرج معهم فى تفسير هذه المشاهدات والملاحظات ، ويستمر التدرج فى مراحل دراستهم المختلفة · ولا شك فى أن التعرف على ظواهر البيئة المحلية أساس هام من أسس دراسة البيئة المحلية وأسس الربط بينها وبين المواد الدراسية ، بل انه بدون هذا التعرف تتعذر الدراسة والربط المنشودين ·

وقبل أن نبين الطرق التى تتبع فى هذا التعرف ودور كل من المدرس والتلميذ فى ذلك يحسن أن نذكر هنا باختصار ما نقصده بكل نوع من الأنواع الثلاثة لمصادر البيئة المحلية ·

١ ـ **المصادر التى أوجدتها الطبيعة :** ونقصد بها ما أوجدته الطبيعة ويمكن أن يشاهده التلميذ أو يشعر به ويدرسه مثل النيل ، والصحراء ، وساحل البحر ان وجد ، والبحيرات والمرتفعات والمنخفضات ان وجدت ، وأنواع الحيوان ، والنباتات التى تنمو نموا طبيعيا دون أن يزرعها الانسان ، ودرجة الحرارة ، والهواء أو الرياح ، والمطر ، وغير ذلك كثير ·

٢ ـ **المصادر المادية التى أنشأها الانسان أو بذل جهدا خاصا من أجلها :** ونقصد بها ما قام الانسان بانشائه من ظواهر مادية مختلفة مثل المساكن على

اختلاف أنواعها ، والشوارع ، وأماكن العبادة ، والمستشفيات ، ووسائل المواصلات والاتصال والنشر المختلفة ، والأسواق ، والبنوك ، وغير ذلك ·

ومن هذه المصادر أيضا المحصولات الزراعية المختلفة ، وفضلات هذه المحصولات مثل قش الارز ، وسيقان الذرة ، والتبن ، وحطب القطن ، وفضلات قصب السكر بعد عصره (المصاصة) وغيرها · وكذلك ما يؤخذ من الحيوان مثل الصوف ، وشعر الماعز ، ووبر الجمل ، والجلود ، والعظام ، وفضلات الماشية ، والحرير ، والشهد ، وغير ذلك ·

ومن هذه المصادر أيضا ، الصناعات المختلفة وما تنتجه هذه الصناعات ، مثل الصناعات الريفية المختلفة ، ومستخرجات الألبان ، وصناعة السجاد ، والكليم ، وحفظ الخضر والفاكهة ، وصناعة المربات ، وعصير الفواكه ، والأدوات الزراعية ، والنجارة ، والمصنوعات المعدنية ان وجدت ، والغزل ، والمنسوجات ، وحليج القطن وكبسه ان وجد ، وغير ذلك ·

٣ ـ **المصادر البشرية** : ونقصد بها الأسرة ، والعادات ، والتقاليد ، والدين السائد ، وأصحاب الحرف المختلفة ، ورجال الادارة ، وكثير من الموظفين فى المصالح الحكومية وفى الجمعيات أو المؤسسات الأهلية ، وأصحاب المهن كالأطباء ، والممرضات ، والمهندسين ، والمدرسين ، والمحامين ، وغيرهم ممن يمكن للتلاميذ أن يستقوا منهم ما يحتاجون اليه من المعلومات عن أهم النواحى فى أعمال أهل البيئة المحلية أو فى علاقاتهم بعضهم ببعض أو فى علاقاتهم بالظواهر الطبيعية والمادية فى بيئتهم ·

ومن هذه المصادر أيضا خبرات التلاميذ السابقة فى البيئة المحلية ، واستخراج مكنونات كل تلميذ وامكانياته (فلابد من تجاوب بين « المصدر البيئى » المحيط بالتلميذ و « المصدر الداخلى » لهذا التلميذ) ·

والآن بعد أن عرفنا أهمية دراسة البيئة المحلية ، وعلاقاتها بالدراسات المختلفة وبأوجه نشاط المنهج الدراسى ، وبعد أن عرفنا أهمية التعرف على مصادر هذه البيئة وأهم أنواع هذه المصادر وما ينطوى تحت كل نوع منها ، نستطيع أن نسأل هذا السؤال :

ما الطرق التى تتبع للتعرف على هذه المصادر وجمع المعلومات منها ؟

سنقسم الاجابة عن هذا السؤال قسمين رئيسيين هما : ما يقوم به المدرس، وما يقوم به التلاميذ ·

١ ـ ما يقوم به المدرس :

ينبغى أن يتعرف المدرس على هذه المصادر أولا قبل أن يقوم بتوجيه تلاميذه بخصوصها لانه اذا لم يفعل ذلك فلن يستطيع القيام بهذا التوجيه أو يكون توجيهه على الأقل مبتورا أو ناقصا أو مشوها لا يؤدى الى الأهداف المنشودة ٠

وينبغى أن يقوم المدرس بجولات مختلفة فى البيئة المحلية يستكشف فيها أهم معالم هذه البيئة وخصائصها ، وأهم منشئاتها ومؤسساتها ، ويدون ملاحظاته على هذه النواحى جميعها تدوينا يساعده فى توجيهه وارشاده ٠ وحتى لو كان المدرس من أهل هذه البيئة فينبغى عليه أن يقوم بهذا التدوين الذى يساعده فى عمله ٠

وعلى المدرس أن ينمى علاقات سليمة مع سكان البيئة المحلية كما ينمى بينه وبين كثيرين منهم نوعا من الثقة يسمح له بأن يتحدث اليهم فى شئون بيئتهم المحلية لاستكمال معلوماته عنها ولمعرفة من يصلح منهم للتحدث الى التلاميذ كمصدر من المصادر البشرية ٠ ولنفس الغرض ينمى المدرس علاقات تعارف مع المشرفين على أهم المؤسسات والمنشئات المختلفة فى البيئة المحلية ، ومع كثيرين ممن يوجدون فى هذه البيئة ممن ذكرناهم فى المصادر البشرية كى ييسر هذا التعارف للتلاميذ طلب المعلومات منهم ، وييسر دعوتهم الى المدرسة كما سنذكر بعد قليل ٠

ويكون المدرس لبقا فى علاقاته مع هؤلاء الأشخاص ٠ ولا يستغل هذه العلاقات فى أغراض شخصية بل يجعلها دائما علاقات تهدف الى الصالح العام ٠ وعليه ألا يسرف فى اتصالاته بالهيئات والمؤسسات والأشخاص اسرافا يؤدى الى النفور منه وعدم اعطائه المعلومات التى يرجوها ٠ كما يلاحظ ذلك فى اتصالات تلاميذه ٠

١ ـ ما يقوم به التلاميذ :

هناك أوجه نشاط مختلفة يقوم بها التلاميذ تحت اشراف المدرس للتعرف على مصادر البيئة المحلية واستخلاص المعلومات اللازمة من هذه المصادر ٠ وسنذكر هنا بعض أوجه هذا النشاط على سبيل المثال ، لا ليتقيد المدرس بها بل لينتقى منها ٠ وقد يعدل المدرس فيها تعديلا يجعلها تتمشى مع حالة تلاميذه وشخصية بيئتهم المحلية وامكانيات المدرسة نفسها :

(أ) ينظم التلاميذ تحت اشراف المدرس ، زيارات للمناطق المختلفة فى بيئتهم المحلية للتعرف عليها واستخلاص المعلومات المناسبة من مصادرها الميسورة لهم فى كل زيارة • وقد تكون الزيارات جماعية تشمل الفصل كله• وقد يجتمع مندوبون عن أكثر من فصل ويكونون جماعة تزور مناطق البيئة • وبعد ذلك يتحدث هؤلاء المندوبون الى فصولهم ، وتناقشهم فصولهم فيما يتحدثون عنه ، وذلك كله تحت اشراف المدرس • ويراعى التناوب فى هؤلاء المندوبين حتى لا يحرم أحد فى أى فصل من هذه الزيارات • ويشجع المدرس أيضا الجولات الحرة فى البيئة المحلية على أن تكون مع الكبار فى الأسرة فى حالة صغار التلاميذ ممن هم فى أول المرحلة الابتدائية • وأما فى أواخر هذه المرحلة فيشجع المدرس الجولات الحرة فى أوقات الفراغ • وحين يعرف التلاميذ القراءة والكتابة يزودهم المدرس بمرشد للملاحظة والتدوين (أعده المدرس بناء على ما عرفه عن البيئة) ويكون هذا المرشد فى صورة عبارات ناقصة يستكملها التلاميذ من مشاهداتهم وملاحظاتهم كما يكون فى صورة أسئلة سهلة يجيب عنها التلاميذ من واقع البيئة المحلية كذلك • وفى أواخر المدرسة الابتدائية وما بعدها فى السنوات التالية يستخدم التلاميذ « استمارات » خاصة كالتى فى « كراسة الدراسة العملية فى البيئة المحلية » المقررة على السنة الخامسة الأبتدائية وعلى السنة الاولى الاعدادية الحالية (وهذه الكراسة مرنة مرونة تجعلها تصلح لمختلف البيئات *)

(ب) يتصل التلاميذ بالهيئات والمؤسسات المختلفة ، تحت اشراف المدرس، لا للاذن بالزيارات السالفة الذكر فحسب ، بل أيضا لطلب بعض العينات والنماذج التى تفيد فى التعرف على مصادر البيئة المحلية وتكون أساسا للدراسة والفهم اللازمين •

(ج) يقوم التلاميذ تحت اشراف المدرس بدعوة بعض الاشخاص من البيئة المحلية ممن يعدون من المصادر البشرية • يدعونهم الى المدرسة للتحدث معهم عن النواحى التى أشرنا اليها من قبل ، ليجمعوا عنها ما يحتاجون اليه من المعلومات •

(د) يعنى التلاميذ بجمع الصور والأشكال التوضيحية عن مظاهر البيئة المختلفة ويقومون بدراستها كأفراد أو يقومون بدراستها فى جماعات صغيرة يتعاون أفرادها بعضهم مع بعض • ويكون ذلك كله تحت اشراف دقيق من جانب المدرس ليطمئن على أن هذا النشاط يؤدى الى زيادة فى معرفة التلاميذ

---

* انظر « كراسة الدراسة العملية فى البيئة المحلية » للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم مع آخرين •

بمصادر بيئتهم المحلية التى يمكن استخدامها فى عملية التدريس • ودراسة هذه الصور والأشكال نفسها تتضمن جمع معلومات يحتاج اليها التلاميذ عن بيئتهم المحلية كما تتضمن الكثير من التعلم والفهم وتكوين الكثير من العادات والمهارات المرغوب فيها •

(هـ) يقوم التلاميذ تحت اشراف المدرسين بعمل نموذج مبسط للمنطقة المحلية يتناسب مع نضجهم ومع ما لديهم من قدرات ، ويتخذونه وسيلة لزيادة التعرف على كثير من مصادر بيئتهم المحلية التى يستخلصون منها المعلومات المناسبة اللازمة • ويرجع التلاميذ الى هذا النموذج فى كثير من دراساتهم ، تحت اشراف مدرسيهم ، للوقوف على معلومات فنية معينة أو لربط المعلومات بعضها ببعض أو لزيادة الفهم •

هذه طرق مقترحة للتعرف على مصادر البيئة المحلية واستخلاص المعلومات منها • وقد ذكرناها كأمثلة لما يمكن أن يقوم به التلاميذ • وانا لنؤكد هنا أن أية طريقة تستخدم لهذا التعرف واستخلاص المعلومات ينبغى أن تبنى على نشاط التلاميذ ، أى يكون لهم فيها دور ايجابى واضح • ويكون المدرس فى موقف الموجه والمرشد •

وسائل دراسة البيئة

وكيف يستخدمها المدرس فى تدريسه فى الفصل

للأستاذ محمد سليمان شعلان
رئيس قسم المعلمين بادارة اعداد المعلمين والمعلمات

ظل التدريس بالمدرسة المصرية الى عهد قريب يعتمد على الكتاب المدرسى فقط دون أن تعنى المدرسة بربط الدراسة بما فى البيئة المحلية من ظاهرات طبيعية ومادية وبشرية ، ودون أن تعنى بتدريب التلاميذ على السلوك السوى تجاه هذه الظاهرات ، وقد ترتب على ذلك أن أصبحت عملية التعليم عملية جافة وأصبح التلميذ يصدر الاحكام الخاطئة على ما حوله فى البيئة ، كما أصبح الكثير من التلاميذ يسلكون سلوكا اجتماعيا غير سليم ، فلا تقدير للممتلكات العامة ، بل على العكس أصبح الواحد منهم لا يتردد فى العبث بها ، كما أصبح الواحد منهم لا يلاحظ ما فى بيئته من حرف أو أعمال أو خدمات عامة أهلية أو حكومية ٠

ومن المفروض أن تقوم المدرسة فى أى مجتمع من المجتمعات برعاية نمو تلاميذها واعدادهم للحياة ـ اعدادهم ليأخذوا مكانهم فى المجتمع كأعضاء ـ يبنون علاقاتهم بغيرهم من الافراد وبما حولهم من ظاهرات مختلفة على أساس من الفهم والتقدير ورعاية مصلحة الفرد والجماعة ٠

ومن المفروض أيضا أن المدرسة يجب أن تعد النشء اعدادا يساعد كل منهم على الاسهام بقدر استطاعته فى حياة المجتمع بحيث يشترك بما لديه من قدرات وامكانيات فى اصلاح العيوب الموجودة واستمرار المحاسن القائمة ، ومن أجل هذا أخذت المدرسة الحديثة تعنى بربط الدراسة بالبيئة ـ بربط الدراسة بالحياة ـ وأخذت تساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات مما يقع تحت حسهم ونظرهم من الظاهرات القائمة فى بيئتهم وقد اصطلح على تسمية هذه الظاهرات باسم « مصادر البيئة المحلية » وتقسم الى ثلاثة أقسام رئيسية هى :

١ ـ المصادر الطبيعية ، ويقصد بها ما أوجدته الطبيعة مثل الصحراء والتل والجبل ، وساحل البحر ، والبحيرات الخ ٠٠

٢ ـ المصادر المادية : ويقصد بها ما قام الانسان بانشائه ، مثل المساكن والشوارع ووسائل المواصلات والمستشفيات الخ ..

٣ ـ المصادر البشرية : ويقصد بها الأسرة والعادات والتقاليد ، والدين ، والحرف والوظائف المختلفة الاخرى ، وأصحاب المهن كالأطباء والمحامين والمهندسين الخ ..

وللتعرف على هذه المصادر استخدمت المدرسة الحديثة بعضا من الوسائل التعليمية ، وأحب قبل أن أتعرض لبعض هذه الوسائل وكيف يستخدمها المدرس فى تدريسه بالفصل أن أشير الى اتجاهين أساسيين بالنسبة لعمليتى التعلم والتدريس :

الاتجاه الاول : وهو الاتجاه الغالب على تفكير الكثرة من المدرسين ، فهم كثيرا ما يسألون أنفسهم عند اعداد دروسهم اسئلة كالأسئلة الآتية :

كيف أقوم بتدريس مادة الدرس بطريقة منتجة ؟

وكيف أثير الاهتمام بالاشياء التى أقوم بتدريسها ؟

والاتجاه الثانى : الذى جاء نتيجة للدراسات الحديثة فى علم النفس فهو أن يسأل المدرسون أنفسهم أسئلة كالأسئلة الآتية :

ما هى الاتجاهات التى يجب أن يكتسبها التلميذ حتى يصبح أوسع اطلاعا وأكثر قدرة على المساهمة فى الحياة المستجدة المتغيرة فى مجتمع ديمقراطى ؟

وكيف نساعد هذا التلميذ على أن ينمى هذه الاتجاهات الضرورية له ؟

وهذين الاتجاهين يختلفان عن بعضهما تمام الاختلاف فبينما يؤكد الاتجاه الأول اهتمام المدرس بالمادة ، يبرز الاتجاه الثانى اهتمام المدرس بالفرد الذى يعلمه وبالمجتمع الذى سيخرج له هذا الفرد . وليس معنى اهتمام الاتجاه الثانى بالفرد اهمال المادة ، بل على العكس فانه يعطيها نفس القيمة والأهمية التى يعطيها لها الاتجاه الأول ، غير أنه يصر على أن تكون المادة الدراسية هنا وسيلة يستخدمها الفرد لحياة أكثر انتاجا ، فهى هنا وسيلة لا غاية بينما هى فى الاتجاه الأول غاية فقط . ولهذا فان التعليم الذى يجعل محور اهتمامه حول **مشكلات الحياة** "Life Problems" ليس طريقا آخر فقط لتحسين المنهج التقليدى أو وسيلة لجعل التدريس مشوقا بل ان غرضه الأساسى تنظيم المنهج التعليمى بالمدرسة حول مشكلات الحياة ـ المشكلات الحقيقية التى يواجهها المتعلم فى حياته فى المجتمع الخارجى .

اذن كيف يتعلم التلاميذ ؟

الواقع أن هناك طرق كثيرة يمكن ان يتعلم بها التلاميذ ويمكن أن نصنف هذه الطرق فى أربعة مراحل :

أولا : التعلم عن طريق الخبرة المباشرة من البيئة المحيطة بالمتعلم :

وفيها يصبح المجتمع بمصادره المختلفة من طبيعيـــة وبشرية ومادية معملا واسعا لعملية التعلم ، فيه يكتشف المتعلم تلك المصادر"To explose"ثم يدرس ويعرف "To study" وبعد ذلك يسهم فى عملية التحسين والتقدم "To improve"

ثانيا : التعلم المباشر عن طريق النشاط والتعبير عنه :

وتتميز هذه الطريقة أيضا بالخبرة المباشرة من جانب المتعلم فهو يعبر عن نفسه ويترجم ويفسر خبراته وأفكاره فى أشكال وصور مختلفة ، وتظهرمظاهر هذا التعبير فى الرسوم التى يرســمها أو التماثيل التى يقوم بصــنعها ، أو الحركات الايقاعية التى يؤديها أو التمثيلية التى يمثلها أو فى اقتناء وجمع مواد مختلفة كالصور وطوابع البريد • الخ ••

ثالثا : التعلم عن طريق الوسائل السمعية والبصرية :

وفيها تنقل الخبرات للمتعلم بواسطة التمثيل الآلى للحقائق الموجودة فى المجتمع فعلا •

ورغم أن هذه الطريقة توفر للمتعلم خبرات تعليمية طيبة مع الاقتصاد فى الوقت والجهد والمكان الا أنها خبرات منقولة اليه "Second hand experiences"

رابعا : التعلم عن طريق الكتب والمطبوعات :

والتعلم هنا يقوم على المعانى اللفظية المجردة ، فضلا عن أنه تعلم تنقل فيه الخبرات التعليمية بواسطة وسيط •

والملاحظ أن التعليم فى المرحلتين الأولتين يقوم على الاتصال المباشر بالبيئة حيث تتاح الفرصة فيه للتلميذ لاكتشاف الحقائق المحيطة به بنفسه والتعرف عليها ودراستها ثم الوقوف على كيفية استغلالها واستخدامها لصالحه وصالح مجتمعه • أما فى المرحلتين الأخيرتين فتقوم عملية التعلم على نقــل الخبرات التعليمية للمتعلم بواسطة وسطاء ، فهو تعليم غير مباشر •

والسؤال الذى يتبادر للذهن هنا هو أى المراحل الأربعــة أنسب وأفيــد بالنسبة للعملية التربوية ؟

الواقع ان عملية التعلم كلما قامت على الخبرة المباشرة من جانب المتعلم وكلما كان المتعلم فيها نشطا كلما كانت العملية التربوية حية متسعة ، الا أننا هنا ونحن في مجال المقارنة لا يمكننا بأى حال من الأحوال أن نغفل أهمية الطريقتين الأخيرتين طالما كانتا تؤديان الى اعداد الفرد اعدادا يؤهله لحياته المستقبله وتجعلانه قادرا على أن يتعامل مع بيئته تعاملا سليما يعينه ويعينها على التقدم والرقى ٠

وما دمنا قد سلمنا بأن التعليم عن طريق الخبرة المباشرة من البيئة والاحتكاك بمصادرها المختلفة يجعل من العملية التربوية عملية حية متسعة ويجعل لتدريسنا معنى وقيمة عملية عند التلاميذ فما هى وسائل دراسة تلك البيئة وكيف يستخدمها المدرس فى فصله ؟

الواقع ان هناك وسائل متعددة لدراسة البيئة يستطيع المدرس أن يستغلها فى عملية تدريسه منها :

المصادر الانسانية	People Resources
الرحلات	Field Trips
مسح المجتمع	Community Survey
المعسكرات المدرسية	School Camping
مشروعات خدمة المجتمع	Community Service Projects.

وسأكتفى بتخير واحدة من هذه الوسائل على سبيل المثال وأبين كيف تستخدم فى التدريس فى الفصل ٠

المصادر الانسانية :

من المقطوع به أن فى كل مجتمع أو بيئة محلية بغض النظر عن صغرها أو عزلتها العشرات من الناس الذين تمكنهم خبراتهم الواسعة من فتح الأبواب أمام التلاميذ لتعلم خبرات تعليمية حية، فالقصاب والخباز، والبناء، والموسيقى والنجار وساعى البريد ، والصيدلى ، يستطيع كل منهم أن يضع أمام التلاميذ فيضا من المعلومات التى تتعلق بعمله ، وكل منهم لا يتأخر عن تلبية الدعوة اذا ما وجهت اليه ٠

واستخدام المصادر الانسانية فى التدريس لا يرتبط بفرقة دراسية معينة دون غيرها أو بمجموعة من التلاميذ دون غيرهم ، بل على العكس يمكن استخدام الجزار والخباز كمصدر للخبرة لتلاميذ الفرقة الأولى الابتدائية ويمكن استخدامهما فى الوقت نفسه لطلاب شهادة الثانوية العامة ٠

ومن ناحية أخرى فان استخدام المصدر الانساني نفسه لا يرتبط بسن معين فيصح جدا أن نستقى معلومات حية من طفل يعمل صبيا لكواء عن حياته وعمله ويصح جدا أن يستعين المدرس بطفل ريفى يدرس مع تلاميذ مدنيين فى مدرسة مدنية فى اعطاء صورة عن قريته ومنازلها وحياة الناس فيها والعكس بالعكس ·

والمهم أن نؤكد هنا أن العبرة فى استخدام المصدر الانسانى هى بقدر ما يستطيع أن يسهم به فى حل مشكلة تقابل التلاميذ أو فى توسيع معلوماتهم عن موضوع ما هم فى حاجة الى الاستزادة فيه أو فى استثارة اهتمامهم بناحية من نواحى حياتهم العامة ، وكذلك بقدر خلق « الحساسية الاجتماعية » فيهم وتقديرهم لعمل الآخرين ، ومساعدتهم على تفهم مجتمعاتهم وأن كل فرد فى المجتمع محتاج لعمل الآخر وان كل منهم يؤدى للآخر خدمات هامة ·

ومن الأسلم والأفضل أن يستدعى المصدر الانسانى ليتحدث للتلاميذ فى الفصل وفى حالة تعذر ذلك ترتب لهم مقابلات فى الخارج ، وفى هذه الحالة يحسن بالمدرس أن يرتب لهذه المقابلة بحيث يضمن افادة تلاميذه وسلامتهم فى الوقت نفسه ·

وفيما يلى عينات من المصادر الانسانية التى يستحسن أن يستغلها المدرس فى عملية تدريسه ففى القرية :

(١) الشيوخ والمسنين مثلا ، حيث يستطيعون أن يعطوا صورة حية للتلاميذ عن تاريخ القرية ونشأتها الأولى وتطورها والتغيرات التى طرأت عليها ، والأفراد الذين لهم تاريخ مشهود فى حياة هذه القرية بما يميزهم على غيرهم من الافراد العاديين ·

(٢) ضابط البوليس فى « النقطة » ليحدثهم عن الأمن فى القرى ونظام الغفر والدوريات الليلية ومقارنة ذلك بما يجرى فى المدينة ·

(٣) العمدة ، ليحدثهم عن مهامه ومسئولياته ، والشروط الواجب توافرها فيمن يتولى هذا المنصب ، وكذلك علاقته بضابط البوليس فى « النقطة » ومأمور المركز ، كما يحدثهم عن الامتيازات التى تمنحها الحكومة له نظير قيامه بمهامه ·

(٤) الصراف ، ليعطيهم فكرة عن تحصيل الضرائب ونظامها ومقدار الضريبة السنوية على الفدان الزراعى وهل تتفاوت مقدار الضريبة من حوض زراعى الى حوض آخر فى نفس زمام القرية وسبب ذلك ، ثم ليعطيهم صورة عن حالة تسديد هذه الضرائب فى فترة زمنية معينة يستطيع خلالها التلاميذ

أن يخرجوا بفكرة عن العلاقة بين رواج الحالة الاقتصادية أو كسادها فيالقرية وقدرة أو عجز الفلاح عن تسديد هذه الضرائب ٠

وفى المدينة يمكن أن تكون المصادر الانسانية الآتية من بين المصادر الأساسية التى يستعين بها المدرس :

(١) محافظ المدينة أو المدير ٠

(٢) رئيس المجلس البلدى ٠

(٣) حكيمباشى المستشفى الأميرى ٠

(٤) حكمدار البوليس ٠

(٥) أمين مكتبة البلدية ٠

(٦) باشمهندس الرى ٠

(٧) مدير دار السينما أو المسرح الموجود فى المدينة ٠

(٨) المشرف الرياضى لنادى البلدية ٠

وهكذا ٠٠٠

وحتى يمكن الاستفادة من المصدر الانسانى فى عملية التدريس فيالفصل لا بد وأن تراعى الاعتبارات الآتية :

(١) أن يشترك الطلاب مع المدرس فى دعوة المصدر الانسانى لزيارة الفصل وأن يكون ذلك لتحقيق رغبة ظهرت عند التلاميذ ٠

(٢) أن يتناقش التلاميذ والمدرس فى أنسب المصادر الانسانية التى تختار لكل موقف من المواقف ٠

(٣) الاتفاق سويا اما على دعوته للمدرسة أم الذهاب اليه وتحديد وقت الدعوة أو الذهاب ٠

(٤) يحدد التلاميذ والمدرس ما يجب أن يتحدث عنه المصدر الانسانى ٠

(٥) يقترحون المدة التى يتحدث فيها اليهم وكيفية توجيه الأسئلة اليه بعد الحديث ٠

(٦) تحديد من يقدم المصدر الانسانى الى الفصل ٠

(٧) الكيفية التى يوجه بها الشكر اليه ٠

(٨) أن يكتب التلاميذ شيئا عن الحديث الذى أدلى به المصدر الانسانى وعن الأجزاء التى أثارت اهتمامهم ٠

(٩) قد يكتبون على السبورة الكلمات أو العبارات التى استخدمها المصدر الانسانى سواء أكانت عبارات استحسان أم عبارات لم يفهموها ٠

(١٠) توجيه التلاميذ الى الاستزادة فى المعرفة عن بعض نواحى جاءت فى حديث المصدر الانسانى وتعيين بعض الكتب لهم بالمكتبة تعالج هذه النواحى٠

والواقع أن مدى ما يقوم به المدرس والتلاميذ من نشاط تعليمى بعد زيارة المصدر الانسانى يتوقف على رغبة المدرس وحماسه وذكائه ، وقد يصبح حديث مثار اهتمام التلاميذ خلال عدة أيام ٠

القيم التربوية فى استخدام مثل هذا الأسلوب :

من المؤكد أن استخدام مثل هذا الأسلوب يتيح الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب قيم تربوية لها مكانها فى اعدادهم وتربيتهم كمواطنين مستنيرين ٠ ونذكر ، على سبيل المثال لا الحصر ، القيم التربوية الآتية :

(١) يتعلم التلاميذ طريقة الاعداد تعلما حسنا ، والاعداد شيء يلزم للانسان فى حياته ٠

(٢) يتعلم التلاميذ طرق التحدث مع الناس وهذه ناحية يحتاجون اليها فى حياتهم ٠

(٣) يتعلم التلاميذ كيف يوجهون الشكر لمن أدى لهم خدمة أو خدمات وهذا واجب يستوعبه السلوك الاجتماعى الطيب ٠

(٤) هذا فضلا عما يتيحه لهم مثل هذا الاسلوب من اكتساب خبرات جديدة حية ، الى جانب زيادة خبراتهم بأهمية الناس فى مجتمعهم ٠

وخلاصة القول فان القيمة التربوية لوسائل دراسة البيئة واستخدامها فى التدريس تتوقف على ذكاء المدرس فى ادراك احتمالاتها الكبرى فى تيسير خبرات تربوية واسعة وحية للمتعلمين ٠

تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فى بعض بلاد غرب أوربا

يعرض هذا المقال لتدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبيـة فى ست من بـلاد غرب أوربا من حيث اعداد المعلمين وطرق التدريس وتوزيع الدروس وما الى ذلك من موضوعات تهم القائمين على تنظيم تدريس هـــذه اللغة كلغـة أجنبيـة فى مصر ٠

تدريب معلمى اللغة الانجليزية

للدور الذى يلعبه معلم اللغة الحديثة أهمية خاصة ، فمن غير المحتمل أن تكون لهجة التلاميذ وأسلوبهم فى الحديث خيرا من لهجة المدرس وأسلوبه ٠ وتدريب معلمى اللغة الانجليزية فى البلاد الست التى يتناولها هذا العرض لا ينم عن وجود اختلافات كبيرة فى الاسس التى يقوم عليها ٠ فالذين يهدفون الى تدريس الانجليزية فى المدارس الثانوية العامة يدرسون هذه اللغة ـ وكثيرا ما يدرسون معها لغة أخرى ـ فى احدى الجامعات لمدة اربع سنوات أو خمس ويحدث أحيانا ان يتلقى مدرسو هذه اللغة فى غير المدارس الثانوية العامة دراستهم فى الجامعة وان كان الاغلب أن يتلقوها فى معاهد تدريب المعلمين لمدة تبلغ عادة سـنتين للطلاب الذين تبلغ سنهم ثمانية عشر عاما عند الالتحاق بالمعهد ، أو لمدة قـد تصل الى خمس سنوات اذا كانت سن اللحاق بالمعهد دون ذلك كما يحدث فى فرنسا ٠ أما فى بلجيكا فان الطلاب الذين يزمعون تدريس اللغات فهم يدرسون عادة ثلاث لغات غير لغتهم الاصلية ـ الالمانية والانجليزية والفرنسية والهولندية ٠ وعند ما يتم تعيينهم بالمدارس قد لا تكون لديهم درجة الانطلاق اللازمة فى كل هذه اللغات ولكنهم عادة يركزون على اللغة التى سوف يطلب اليهم تدريسـها ومن الامور المستحبة فى هذه البلاد الست ان يقضى مدرسو الانجليزية فترة من الوقت فى بلد يتحدث أهلها هذه اللغة بل ان ذلك يعتبر فى بعض الاحيان أمرا أساسيا كما فى هولندا فى حالة من يريدون التأهـل الـكامل للتدريس بالمدارس الثانوية ٠

سن بدء تعلمها وعدد الحصص

تتوقف سن بدء تعلمها وعدد الحصص التى تخصص لها على عدة عوامل منها تخصص التلاميذ وهذا اما ان يكون فى اللغات الحديثـة حيث تنخفض السن ويزيد عدد الحصص أو فى اللغات القديمة حيث ترتفع السن ويقل عدد الحصص، ومنها كذلك كون اللغة تدرس كلغـة أولى أو كلغة ثانيـة ومنها أيضـا الفرق الدراسية التى تدرس بها ٠ ويعطينا الجدول التالى فكرة عامة عن السن وعدد الحصص فى كل من البلاد موضوع الدراسة ٠

البلد	سن بدء تعلم اللغة الانجليزية	عدد الحصص المخصصة لها فى الاسبوع
غرب ألمانيا	١٠ لغة حديثة أولى ١٢ لغة حديثة ثانية	٤ فى المتوسط
فرنسا	١٠ أو ١١ لغة حديثة أولى ١٢ أو ١٣ لغة حديثة ثانية	٣ فى المتوسط يتراوح بين ٥ ، 1.30 ساعة . يتوقف ذلك على لغات حديثة أو لغات قديمة ، لغة أولى أو لغة ثانية ، الفرق الدنيا أو الفرق العليا .
السويد	١١ أو ١٣	٤ فى المتوسط يتراوح بين ٢ و٧
هولندا	١٢	يتراوح بين ٣ و ٥
النرويج	١٢ فى المرحلة الابتدائية ١٤ فى المرحلة الثانوية	٥ فى المدرسة الابتدائية ، يتراوح بين ٤ و٨ فى المدرسة الثانوية ، وقد تصل الى ١٠
بلجيكا	١٣ لغات حديثة ، ١٤ لغات قديمة	٤ حديثة أولى ، ٣ حديثة ثانية ، ٢ قديمة .

طرق تدريسها

تفضل الطرق الشفهية فى جميع انواع المدارس بمعنى ان المعلمين يستخدمون الانجليزية كوسيلة لتدريس هذه اللغة ، اللهم الا اذا ظهر ان هناك نفعا أكيدا يمكن ان يتحقق من وراء استخدام اللغة القومية وتظهر الحاجة الى استخدام اللغة القومية عادة فى تدريس القواعد· ونذكر بهذه المناسبة انقواعد اللغة يستغرق تدريسها ⅙ وقت التلاميذ على الاقل فى المراحل الاولى من الدراسة · ويلعب الحظ دوره فى تعلم اللغة الانجليزية فى جميع هذه البلاد وان كان لا يلجأ اليه فى السويد والنرويج الا فى الفرق الدنيا · ويغلب ان تكون مادة الحفظ قصائد الشعر أو مقتطفات من روايات شيكسبير أو حفظ النثر فى بعض الأحيان ·

ويستخدم الراديو فى تعلم الانجليزية فى هذه البلدان الست فيستمع التلاميذ الى دروس تنظمها اذاعاتهم ، وفضلا عن ذلك يستمع التلاميذ من وقت لآخر الى دروس الاذاعة البريطانية وبخاصة اذا كانت المدارس ـ كما هو الحال فى كثير من مدارس السويد ـ مزودة بأجهزة تسجيل شريطية تستخدم فى تسجيل البرامج واعادتها بما يتفق والتنظيم الداخلى للمدرسة ويتناسب مع مرحلة تطور التلاميذ · وفى النرويج تذاع دروس منظمة للمدارسعلىمستويات ثلاثة فضلا عن ان التلاميذ يشجعون على الاستماع الى برامج الاذاعة البريطانية خارج ساعات الدراسة حتى تكثر أمامهم فرص الاستماع الى الانجليزية حديثا· ويلاحظ فى عدد من هذه البلدان ان حديثى السن من المدرسين اكثر اقبالا على تجريب المواد الاذاعية من زملائهم القدامى · وفى السويد تذاع سلسلة من الدروس بواقع اذاعتين فى الاسبوع على مستويات ثلاثة لتلاميذ المدارس الابتدائية حيث لا يتوفر بين مدرسى الانجليزية من يحمل مؤهلات عالية لتدريسها · ويكثر استخدام التسجيلات (اشرطة واسطوانات) فى عدد من هذه البلدان ·

وفى السويد تستخدم الافلام فى تدريس الانجليزية ويكثر استخدامهابنوع خاص فى تعليم الكبار · وتتاح لتلاميذ الفرق العليا فرصكثيرة لمشاهدة الافلام الهامة مثل « هاملت » و « بيجماليون » و « وداعا يا مستر تشيبس » · وكثيرا ما يقوم التلاميذ سلفا بدراسة المناظر الرئيسية فى مثل هذه الافلام · قبل مشاهدتها فى كتيبات تعد خصيصا لهذه الغرض ·

الكتب المدرسية

يستخدم المبتدئون فى جميع هذه البلدان كتبا دراسية اعدت خصيصا لتتدرج بالتلاميذ فى تعلم اللغة الانجليزية · وكثيرا ما تكون مادة القراءة فى هذه الكتب تدور حول حياة أسرة انجليزية متخيلة وهى وسيلة لاعطاء التلاميذ فكرة مبكرة عن عادات الانجليز وتقاليدهم ، أما فى المراحل التالية فنجد فروقا ملحوظة بين الكتب التى تستخدم فى هذا الغرض ، ففى بعض هذه البلدان

سرعان ما يقرأ التلاميذ لكتاب معروفين • وفى هولنـدا مثلا توجز الـكتب وتبسط اذا ما دعت الحال ــ ليستعملها التلاميذ فى السنة الثانية من بدء تعلمهم اللغة ، أما فى بلجيكا فيحدث مثل ذلك فى السـنة الثالثـة • وفى النرويج تستخدم الكتب المبسطة فى المراحل الاولى كما تسـتخدم ككتب اضافية فى المرحلة الثانوية • أما فى فرنسا فتتقدم مواد القراءة فى صورة مقتطفـات من الكتاب الانجليز تختلف فى طولهـا وان كانت دائمـا من الطول بحيث يمكن التلميذ فهمها قائمة بذاتها سواء أكانت فى وصف الطبيعـة أو الاحـداث أو الاشخاص أو فى عرض مناقشة فى أحد الموضوعات ، وتدرس هذه المقتطفات بعناية كبيرة ، وتستخدم مثل هذه المقتطفات كذلك فى المانيا والسويد والنرويج وان كان استخدام كتب بأكملها أكثر شيوعا فى هذه البلاد منه فى فرنسا ، وفى بعض مدارس هذه البلاد الثلاثة يقرأ التلاميـذ مجلات مدرسـية كتبت بالانجليزية كما يدرسون الصحف الانجليزية أحيانا وبخاصـة ما كان منهـا يصدر اسبوعيا •

دراسة الأدب

وقد تختلف الآراء ــ وبحق ــ على قيمة دراسـة المقتطفات على انهـا المادة الرئيسية فى دراسة لغوية أو أدبيـة • ويعتقـد عموما ان الاهتـمام الزائد بالمقتطفات المستبعدة من سياقها يميل بالمدرسين والطلاب الى الاهتمام بالقراءة المركزة على حساب سعة الاطلاع ويمنع التلاميـذ من تكوين آرائهم عن مـكان القطعة المختارة فى خطة المؤلف الكاملة • والأهم من ذلك انها تشجع التلاميذ على تكوين آرائهم عن الكتاب قبل ان يكون لديهم المام بنطاق مؤلفاتهم • ومامن شك فى أن لهذه الاعتراضات وجاهتها • على ان هناك الكثير مما يمكن ان يقال فى الجانب الآخر من المناقشة عند ما تكون الدراسة منصبة على لغة غير لغـة التلاميذ وثقافة غير ثقافتهم • فالتلاميذ فى البلدان التى تدرس الانجليزية قلما يجدون الوقت الكافى لسعة الاطلاع فى هذه اللغة • وعلى هذا يمكن ان تتيح لهم مثل هذه المقتطفات ــ اذا ما احسن اختيارها ــ فرصة تكوين فكرة عن المجال الذى يكتب فيه كتاب الانجليزية • بل ان الاهم من ذلك أنها تتيح لهم فرص الوقوف على مختلف الاساليب التى تتناسب مع مواقف وظروف معينة وفضلا عن ذلك فان التنويع فى اختيار المقتطفات مادة للدراسة يعطى للتلاميذ فكرة أكثر تناسقا عن الحياة الانجليزية والامريكية أكثر مما لو قرأوا مؤلفات قليلة بأكملها قد توحى موضوعاتها الى أذهان التلاميذ بان الحياة التى تصفها تمثل الحياة فى البلد الذى ينتمى اليه المؤلف ، بينما هى لا تمثل الا جانبا محدودا منها • ومن الامثلة على ذلك ما لوحظ من ان الكتب المستخدمة عادة فى الفرق العليا فى أحد هذه البلدان قد تعطى للتلاميذ فكرة خاطئة عن الانجليز وحياتهم فقد يبدو لهم مثلا ان نسبة المخمورين والمتسكعين والاشرار أكبر فى بريطانيا منها فى بلادهم • وعلى هذا فان الجمع بين الاتجاهين هو خير سبيل •

صلاحية درجات اعمال السنة

لتقدير التلاميذ*

للدكتور محمد صابر سليم

المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

لقد أعطت قوانين التعليم الحديثة أهمية متزايدة لتقديرات المدرسين عن أعمال السنة للتلاميذ بحيث أصبح لهذه التقديرات وزن فعلي في درجات التلاميذ النهائية آخر العام . ولم يكن لدرجات أعمال السنة من قبل أي وزن في تقدير درجة التلميذ النهائية ، ولكنها كانت تستخدم كوسائل لارهاب التلاميذ ودفعهم على استظهار دروسهم . كما كانت تستغل كسيوف مسلطة على رقابهم اذا ما أخلوا بالنظام أو قصروا في أداء واجب من الواجبات . ولكن أثر هذه الدرجات لم يكن ليتعدى ذلك ، اذ لم يكن لها أي تأثير على درجة التلميذ في آخر العام الى أن صدر القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوي (المرحلتين الاعدادية والثانوية) وأعطى أهمية عملية لتقديرات أعمال السنة بحيث أصبحت تؤثر تأثيرا فعليا في درجة التلميذ النهائية آخر العام ، والتي يتقرر تبعا لها صلاحية التلميذ للانتقال الى فرقة أعلى أو بقائه للاعادةفي فرقته .

وتنص المادة التاسعة من هذا القانون على أن « تخصص لدرجة الامتحان ٧٥ ٠/٠ من النهاية العظمى في كل مادة ولدرجة اعمال السنة ٢٥ ٠/٠ منها. وينظم تقدير درجات أعمال السنة بقرار يصدره وزير المعارف » .

وقد تعرض تطبيق هذا النظام في مدارسنا للكثير من النقد كما لاقى عدم ارتياح من التلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم نتيجة لتشككهم في صلاحية درجات

---

* مختصر لبحث أجراه المؤلف ونشر بالتفصيل في كتيب مستقل .

أعمال السنة فى تقدير التلاميذ ، وعدم ارتياحهم الى الطرق التى يتبعها المدرسون فى تقدير هذه الدرجات .

ولما كان هذا النظام يطبق فى جميع سنوات النقل فى المرحلتين الاعدادية والثانوية ، أى أنه يطبق على الفرق الثلاث الأولى بالمدرسة الاعدادية والفرقتين الأولى والثانية بالمدرسة الثانوية ، فان تقدير المدرسين لدرجات أعمال السنة لتلاميذهم يؤثر بطريق مباشر فى مستقبل آلاف التلاميذ . لذلك كان من الضرورى بحث صلاحية هذا النظام ومحاولة اقتراح بعض الوسائل التى قد تؤدى الى تحسينه .

ويعد اعطاء المدرس الحق فى تقدير جزء من درجات التلميذ النهائية خطوة جريئة فى تاريخ نظامنا التعليمى . لقد كان ينظر الى المدرس من قبل بعين الشك والريبة عند وضع الامتحانات آخر العام بحيث تحاط بالسرية التامة فى اختيار أسئلتها وطرق تصحيحها مما كان يعكس عدم توفر الثقة فى المدرس وعدم الاطمئنان اليه فى تقويم أعمال تلاميذه . ويهدف النظام الجديد الى أن يجعل للمدرس جزء من الدرجة النهائية يستغلها فى تقدير نشاط التلاميذ اثناء العام الدراسى . ويترتب على ذلك عدم اعتماد التلميذ اعتمادا مطلقا على امتحان آخر السنة بحيث يركز كل نشاطه ويوجه كل جهوده لاجتياز هذا الامتحان وان يتحايل على ذلك بشتى الوسائل . ويؤدى ذلك أيضا الى ان يعتبر التلميذ أوجه النشاط التى يقوم بها أثناء السنة تحت اشراف المدرس ، عوامل فى تقدير درجته آخر العام . كما يستفيد من هذا النظام التلميذ المجد الذى قد يصادفه سوء الحظ فى الامتحان النهائى اذ يمكنه أن يعوض عن عدم توفيقه فى هذا الامتحان بالتقدير الذى يحصل عليه من أعمال السنة .

هذه وغيرها أسباب رئيسية دعت بالمسئولين فى وزارة التربية والتعليم الى تخصيص ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات المواد لأعمال السنة . وهذا يستدعى دراسة ما اذا كانت هذه التقديرات وسيلة صحيحة يمكن الاعتماد عليها فى تقويم أعمال التلاميذ ، واقتراح الوسائل التى قد تؤدى الى التقدم بهذا النظام .

خطة البحث

تسير خطة هذا البحث وفقا للخطوات الآتية :

١ ـ الحصول على تقديرات أعمال السنة لمجموعة من التلاميذ وضعها مدرسو بعض المواد دون توجيه فني فى طريقة تقديرها .

٢ ـ عمل اختبارات موضوعية فى مناهج نفس المواد التى سبق الحصول على تقديرات أعمال السنة فيها .

٣ ـ استخدام هذه الاختبارات فى الامتحان النهائى (النقل) لنفس مجموعة التلاميذ السابقة .

٤ ـ مقارنة درجات أعمال السنة لهذه المجموعة من التلاميذ بالدرجات التى يحصلون عليها فى الاختبارات الموضوعية .

٥ ـ استنتاج مدى صلاحية درجات أعمال السنة فى تقدير التلاميذ .

٦ ـ توجيه مجموعة أخرى من مدرسى نفس المواد طوال العام الدراسى توجيها فنيا لطرق تقدير أعمال السنة والعوامل التى قد تتدخل فى هذا التقدير .

٧ ـ الحصول على تقديرات هؤلاء المدرسين لمجموعة أخرى من التلاميذ فى نفس المواد .

٨ ـ استخدام نفس الاختبارات الموضوعية فى الامتحان النهائى (النقل) لهذه المجموعة الأخرى من التلاميذ .

٩ ـ مقارنة درجات أعمال السنة لتلاميذ هذه المجموعة وقد قدرها لهم المدرسون بعد توجيه طول العام ، بدرجات التلاميذ فى الاختبارات الموضوعية .

١٠ ـ دراسة أثر التوجيه فى تقديرات المدرسين عن أعمال السنة .

اختيار عينة التلاميذ لاجراء البحث

يقوم هذا البحث على مقارنة درجات أعمال السنة بدرجات الاختبارات الموضوعية فى ٧٤٨ حالة من تلاميذ الفرقة الأولى الثانوية . ومن هذه المجموعة من التلاميذ قورنت درجات ٣٥٦ حالة فى الاختبارات الموضوعية فى مادتى الطبيعة والكيمياء بدرجاتهم فى أعمال السنة التى قدرها لهم مدرسوهم دون توجيه فنى لطريقة تقديرها . وفى ٣٩٢ حالة الباقية قورنت درجاتهم فى نفس

الاختبارات الموضوعية فى مادتى الطبيعة والكيمياء بدرجاتهم عن أعمال السنة التى قدرها لهم مجموعة أخرى من المدرسين بعد توجيه فنى طول العام فى طرق تقدير هذه الدرجات ٠

وقد أجرى هذا البحث فى مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية بالدقى على مرحلتين استغرقت كل مرحلة منها سنة دراسية كاملة ٠ وقد أجرى أثناء السنتين الدراسيتين ١٩٥٣ـ١٩٥٤ ، ١٩٥٤ـ١٩٥٥ على كل تلاميذ الفرقة

الأولى أثناء هذين العامين الدراسيين ٠ وقد خصصت السنة الأولى من هذا البحث لدراسة صلاحية درجات أعمال السنة فى تقدير التلاميذ وذلك بأن قورنت درجات أعمال السنة لجميع تلاميذ الفرقة الأولى فى هذه السنة وعددهم ١٧٨ تلميذا بالدرجات التى حصلوا عليها فى الاختبارات الموضوعية التى أعطيت للتلاميذ كامتحانات الانتقال آخر العام ١٩٥٣ـ١٩٥٤ فى مادتى الطبيعة والكيمياء ٠ وقد كانت درجات أعمال السنة فى مادتى الطبيعة والكيمياء لهذه المجموعة قد قدرها المدرسون دون توجيه فنى لذلك ٠

كما خصصت السنة الثانية من هذا البحث لدراسة أثر التوجيه الفنى للمدرسين فى تقدير درجات أعمال السنة فى نفس المادتين ٠ وقد قورنت درجات أعمال السنة لتلاميذ الفرقة الأولى فى هذه السنة وهم ١٩٦ تلميذا مختلفون عن المجموعة السابقة ، بدرجاتهم فى نفس الاختبارات الموضوعية التى أعطيت لهم كامتحانات الانتقال آخر العام الدراسى ١٩٥٤ـ١٩٥٥ فى مادتى الطبيعة والكيمياء ٠ وقد كانت درجات أعمال السنة التى قدرها لهم المدرسون نتيجة توجيه فنى طول العام ٠

وبذلك يكون مجموع عدد التلاميذ الذين أجرى عليهم البحث ٣٧٤ تلميذا هم جميع تلاميذ الفرقة الأولى الثانوية بمدرسة الأورمان النموذجية الثانوية فى العامين الدراسيين ١٩٥٣ـ١٩٥٤ ، ١٩٥٤ـ١٩٥٥ وقد أعطى كل تلميذ منهم اختباران فى مادتين مختلفتين وقورنت النتائج بدرجاته عن أعمال السنة فى نفس المادتين التى قدرها له مدرسون مختلفون ٠ لذلك يكون مجموع الحالات فى هذا البحث هو ضعف عدد التلاميذ أى ٧٤٨ حالة ٠

وقد فضل أجراء البحث خلال سنتين دراسيتين بحيث تشمل كل مرحلة منه جميع تلاميذ الفرقة فى المدرسة (بدلا من تقسيم تلاميذ الفرقة فى سنة

واحدة الى مجموعتين تقدر درجات أعمال السنة لمجموعة منهـا دون توجيـه للمدرسين وتقدر درجات المجموعة الأخرى بعد توجيه طول العـام ثم تعطى الاختبارات لجميع التلاميذ آخر العام) ، فضل ذلك حرصا على توفير أكبر عدد ممكن من الحالات لاجراء البحث •

الاختبارات

لقد كان من الضرورى عمل مقاييس صحيحة يمكن استخدام نتائجهـا فى دراسة صلاحية درجات أعمال السنة فى تقدير أعمال التلاميذ • ومن الواضح أن مقارنة درجات أعمال السنة بنتائج الامتحانات العادية قد يؤدى الى نتائج مضللة ، اذ أن الامتحانات العادية يوجه اليها كثير من النقد فى نظم أسـئلتها وطرق تصحيحها مما لا يجعل درجات التلاميذ فيها مقياسا صحيحا لتقديرهم• لذلك تفاديا لمقارنة درجات أعمال السنة للتلاميذ بدرجاتهم فى الامتحـانات العادية ، رؤى وضع امتحانات موضوعية سليمة يمكن الاعتماد على نتائجها•

وقد وضع اختباران موضوعيان احدهما فى مادة الطبيعة والآخر فى مادة الكيمياء • واستخدم هذان الاختباران بعد التأكد من صلاحيتهما وثباتهما فى اختبار التلاميذ آخر العام كامتحانات تحريرية للنقل الى الفرقة الثانية الثانوية فى هاتين المادتين لتلاميذ الفرقة الأولى فى العامين الدراسيين ١٩٥٣ــ١٩٥٤، ١٩٥٤ــ١٩٥٥ واستخدام هذه الاختبارات فى امتحان النقل يضمن دون شـك جدية التلاميذ فى الاجابة عليها •

وروعى عند وضع هذه الاختبارات ما يأتى :

أولا ــ أن تشمل بقدر الامكان جميع محتويات المنهج •

ثانيا ــ ان يحوى كل اختبار منها بعض الاسئلة التى تقيس قدرة التلاميذ على الرسم العلمى وتصميم الاجهزة وغير ذلك مما يستحب تحقيقه فى تدريس هاتين المادتين •

ثالثا ــ ان تتنوع طرق الاسئلة فيها ولا تقتصر على نوع واحد • لذلك فهى تحوى عـددا من الأسـئلة العادية وأسـئلة من نوع الاختيـار من متعـدد Multiple choice وكذلك من نوع التكميل completion والتوفيق Matching .

رابعا ــ ان تكون التوجيهات لطرق الاجابة واضحة كل الوضوح •

خامسا ــ ان تبسط طرق التصحيح فى هذه الاختبارات وان تبعد عن تدخل العناصر الذاتية فيها ، لذلك خصصت ورقة خاصة للاجابة فى بعض الحالات . وقد وضع دليل خاص للتصحيح بحيث يمكن ان تصحح اجابات التلاميذ بطريقة موضوعية بحتة .

مقارنة درجات أعمال السنة بدرجات الاختبارين

درجات أعمال السنة :

كانت هذه المرحلة الأولى تستدعى الحصول على تقديرات المدرسين عن أعمال السنة لتلاميذ الفرقة الأولى الثانوية دون توجيه فنى خاص . وقد كان ذلك بقصد دراسة صلاحية هذه التقديرات فى تقويم أعمال التلاميذ فى حالة الاكتفاء بالامكانيات الفنية العادية والمتوفرة فى كل المدارس . ولذلك أحيط المدرسون علما بتعليمات الادارة العامة للامتحانات* فى هذا الخصوص بقصد الاسترشاد بها عند تقدير درجات أعمال السنة .

درجات التلاميذ فى الاختبارين :

بعد التأكد من صدق الاختبارين وثباتهما وكذلك صلاحية مفرداتها رؤى استخدام نتائجها كامتحان تحريرى للانتقال على عينة تلاميذ الفرقة الاولى وعددهم ١٧٦ تلميذا فى العام الدراسى ٥٣ــ١٩٥٤ ومقارنة هذه النتائج بدرجات أعمال السنة لنفس مجموعة التلاميذ فى مادتى الطبيعة والكيمياء .

صلاحية درجات أعمال السنة فى تقدير التلاميذ

لبحث صلاحية درجات أعمال السنة ، قورنت الدرجات التى قدرها مدرسو هذه الفرقة للتلاميذ دون توجيه فنى منظم فى كيفية تقديرها ، بنتائج التلاميذ فى الاختبارين الموضوعيين .

وقد أعطيت هذه الاختبارات كامتحان تحريرى للنقل لتلاميذ نفس الفرقة . وجهزت كشوف تحوى درجات أعمال السنة لكل تلميذ فى مادتى الطبيعة والكيمياء وكذلك درجاته فى الاختبارين التحريريين، ثم عدلت النهاية العظمى لدرجات اعمال السنة (٢/١ ٧) أى ٢٥ ٠/٠ من النهاية العظمى للمادة وذلك

---

* نشرة بنظام تقدير درجات أعمال السنة وامتحان النقل بمدارس المرحلة الاعدادية والثانوية العلمية صادرة عام ١٩٥٣

بأن ضربت فى (٣) لكى تتساوى النهاية العظمى لدرجات أعمال السنة ودرجات الاختبارات وتصبح النهاية العظمى لكل منها (٥ر٢٢) ثم فرغت فى جداول كالمبينة بالصفة التالية :

الحالة	درجة أعمال السنة	درجة الامتحان
١	١٤	١٥
٢	١٧	١٩
٣	٢٠	٢٠
٤	٢٠	٢١
٥	٩	١١
٦	١٤	١٣
٧	١٤	١٤
٨	٦	٨

ثم حسب معامل الارتباط بين درجات أعمال السنة ودرجات الاختبارات للتلاميذ فى المادتين أى فى عينة من ٣٥٢ حالة ٠

واتضح وجود ارتباط ايجابى بينهما مقداره ٦٤ر وذو دلالة احصائية الى أقل من مستوى ١ ٠/٠ ٠ وقد عمل رسم بيانى بين توزيع درجات أعمال السنة ودرجات الاختبارات Dispersogram لأفراد العينة ٠

ويدل معامل الارتباط الايجابى السابق على وجود دلالة احصائية ايجابية يمكن الاعتماد عليها فى الحكم بأن درجة اعمال السنة فى المادتين موضوع البحث والتى قدرها المدرسون لتلاميذ العينة ، مرتبطة الى حد كبير مع الدرجات التى حصل عليها هؤلاء التلاميذ فى الاختبارات الموضوعية فى نفس المادتين ٠ ويمكن القول بأن درجات أعمال السنة تعتبر تقديرات صالحة لاعمال التلاميذ فى المواد موضوع البحث اذا ما قورنت بنتائج الامتحانات الموضوعية التى تقيس أعمال التلاميذ فى نفس المواد ٠

التوجيه لطرق تقدير أعمال السنة

وفى المرحلة الثانية من هذا البحث أى فى العام الدراسى ١٩٥٤ــ١٩٥٥ ، كانت الخطة تقضى بدراسة أثر التوجيه لكيفية تقدير درجات أعمال السنة فى النهوض بها وتحسينها كطريقة فى تقويم أعمال التلاميذ. لذلك عمل برنامج للتوجيه فى هذه الناحية استمر طول العام .

المدرسون :

وقد أجرى هذا الجزء من البحث فى نفس المدرسة ولكن على مجموعة أخرى من المدرسين تختلف عن مجموعة المدرسين التى اشتركت فى الجزء الاول من البحث نتيجة لتنقلات وترقيات البعض ، وكذلك تكليف البعض الذى كان لا يزال فى المدرسة بتدريس العلوم فى فرق أعلى .

التوجيه :

كان التوجيه يتم فى اجتماعات دورية تناقش فيها أهم العناصر التى يجب مراعاتها عند تقدير درجة أعمال السنة للتلميذ . وقد اتفق على :

أولا ــ أن تكون عملية تقدير أعمال السنة للتلميذ عملية مستمرة اثناء العام الدراسى .

ثانيا ــ أن تكون درجة اعمال السنة متوسطا لأكبر عدد ممكن من الدرجات يحصل عليها التلميذ فى مواقف مختلفة مثل :

ا ــ جدية التلميذ فى الدراسة ومدى اقباله عليها ويظهر هذا الاهتمام فى صور مختلفة مثل اهتمام التلميذ بكراساته والمناقشة أثناء الدرس ..الخ

ب ــ نشاط التلميذ أثناء الدروس العملية ودقته فى اجراء التجارب وحرصه على القيام بها ومدى تعاونه مع زملائه أثناء اجراء التجارب .

حـ ــ تصرفات التلميذ فى المواقف المختلفة خارج حجرات الدراسة مثل سلوكه أثناء الرحلات العلمية .

د ــ اجابات التلميذ على الاسئلة الشفوية التى كان يقوم المدرس بتوجيهها على فترات متقاربة .

هـ ــ نتائج التلميذ فى الامتحانات التحريرية القصيرة التى يقدمها المدرس .

و ــ مدى تأثر سلوك التلميذ بدراسته للمواد العلمية .

هذا بالاضافة الى اختبارات الفترات التى نصت عليها نشرة الادارة العامة للامتحانات .

النتـــــائج

أولا : مقارنة بين المواد المختلفة من حيث عدد الحالات التى تزيد فيها درجات أعمال السنة عن درجات التحريرى فى مدرستى الابراهيمية والسنية الثانويتين للفرقتين الأولى والثانية بعد الحصول على كشوف النتائج وتوحيد النهـايات العظمى للمواد ، حصر عدد هذه الحالات فكانت كما هو مبين بالجدول الآتى :

أ ـ السنة الأولى : جميع حالات السنة الأولى (الناجحين ـ الراسبين ولهم دور ثان ـ الراسبين وليس لهم دور ثان)

م	المادة	المدرسة الابراهيمية عدد الحالات ١٩٠			المدرسة السنية عدد الحالات ٣٣٦		
		عدد الحالات	النسبة المئوية	الترتيب	عدد الحالات	النسبة المئوية	الترتيب
١	اللغة العربية	١٦٩	٨٩ ٠/٠	الثانيـة	٢٩٨	٨٨ر٧ ٠/٠	الثانيـة
٢	اللغة الانجليزية والترجمة	١٨٣	٩٦ر٣ ٠/٠	الأولى	٣١٤	٩٣ر٤ ٠/٠	الأولى
٣	اللغة الفرنسية	٨٠	٤٢ ٠/٠	الثامنـة	٢٧٠	٨٠ر٣ ٠/٠	الرابعـة
٤	الرياضة	١٤١	٧٤ر٢ ٠/٠	الرابعـة	٢٦١	٧٧ر٧ ٠/٠	الخامسة
٥	تاريخ ومجتمع	١٣٧	٧٢ ٠/٠	الخامسة	١٩٣	٥٧ر٤ ٠/٠	السابعة
٦	جغرافيا	١١٥	٦٠ر٥ ٠/٠	السادسة	٢٨٤	٨٤ر٥ ٠/٠	الثالثـة
٧	طبيعة	٨٤	٤٤ر٢ ٠/٠	السابعة	١٩٠	٥٦ر٥ ٠/٠	الثامنـة
٨	كيمياء	١٤٧	٧٧ر٣ ٠/٠	الثالثـة	٢٣٨	٧٠ر٨ ٠/٠	السادسة

١ ـ نستنتج من هذا الجدول أن أكثر المواد تساهلا فى الدرجات التى أعطيت للتلاميذ فى أعمال السنة هى : اللغة العربية واللغـة الانجليزية فى كلا المدرستين .

٢ ـ وأن أقل المواد تساهلا فى الدرجات التى أعطيت للتلاميذ فى أعمال السنة هى :

أ ـ اللغة الفرنسية والطبيعة فى مدرسة الابراهيمية .

ب ـ التاريخ والطبيعة فى مدرسة السنية .

ب ـ السنة الثانية (آداب) :

جميع حالات السنة الثانية آداب (الناجحين ـ الراسبين ولهم دور ثان ـ الراسبين وليس لهم دور ثان) ٠

رقم	المادة	المدرسة الابراهيمية (الحالات ٩٣)			المدرسة السنية (الحالات ١٧١)		
		عددالحالات	النسبة المئوية	الترتيب	عددالحالات	النسبة المئوية	الترتيب
١	اللغة العربية	٨٤	٪٩٠,٤	الرابعة	١٣٠	٪٧٦	الثانية
٢	اللغة الانجليزية والترجمة	٨٧	٪٩٣,٦	الاولى	١٦٣	٪٩٥,٣	الاولى
٣	اللغة الفرنسية	٧٩	٪٨٥	الخامسة	٩٨	٪٥٧,٣	الخامسة
٤	التاريخ	٨٥	٪٩١,٤	الثالثة	١٠٠	٪٥٨,٥	الرابعة
٥	الجغرافيا	٤٢	٪٤٥,٢	السابعة	١٢٦	٪٧٣,٧	الثالثة
٦	مبادىء الفلسفة	٢٨	٪٣٠	الثامنة	٣٥	٪٢٠,٥	الثامنة
٧	مبادىء علم الاجتماع	٥٩	٪٦٣,٥	السادسة	٧٦	٪٤٤,٤	السابعة
٨	الدراسةالخاصة	٨٧	٪٩٣,٦	الاولى م	٩٣	٪٥٤,٤	السادسة

١ ـ نستنتج من هذا الجدول أن أكثر المواد تساهلا فى الدرجات التى أعطيت للتلاميذ فى أعمال السنة هى :

أ ـ اللغة الانجليزية والدراسة الخاصة فى مدرسة الابراهيمية ٠

ب ـ اللغة الانجليزية واللغة العربية فى مدرسة السنية ٠

ملاحظة : يمكن اعتبار اللغة العربية عامل مشترك فى المدرستين فى التيسير على التلاميذ فى النجاح آخر العام ٠

٢ أما المواد الأقل تساهلا فهى : الجغرافيا والفلسفة في مدرسة الابراهيمية ، الاجتماع والفلسفة فى مدرسة السنية ٠

جـ ـ السنة الثانية (علوم) :

جميع حالات السنة الثانية علوم (الناجحين ـ الراسبين ولهم دور ثان ـ الراسبين وليس لهم دور ثان)

رقم	المادة	المدرسة الابراهيمية (الحالات٥٢٩)			المدرسة السنية (الحالات١٥٢)		
		عددالحالات	النسبة المئوية	الترتيب	عددالحالات	النسبة المئوية	الترتيب
١	اللغة العربية	٤١١	٧٧,٦٪	الثالثة	١٢٦	٨٢,٩٪	الثالثة
٢	اللغة الانجليزية	٥١٠	٩٦٪	الأولى	١١٦	٧٦٪	السادسة
٣	اللغة الفرنسية	٤١٠	٧٧,٥٪	الرابعة	١٠٩	٧١,٧٪	السابعة
٤	الرياضة	٤٣٠	٨١٪	الثانية	١١٨	٧٧,٦٪	الخامسة
٥	الطبيعة	٢٤٤	٤٦٪	الثامنة	١٢٢	٨٠,٢٪	الرابعة
٦	الكيمياء	٣٩٢	٧٤٪	الخامسة	١٣٩	٩١,٤٪	الثانية
٧	الأحياء	٢٦١	٤٩٪	السابعة	١٤٩	٩٨٪	الأولى
٨	الدراسةالخاصة	٣٨٠	٧١,٨٪	السادسة	٩٣	٦١,١٪	الثامنة

١ ـ يتضح من الجدول أن أكثر المواد تساهلا فى تيسير النجاح على التلاميذ فى آخر العام :

أ ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضة فى مدرسة الابراهيمية .

ب ـ الأحياء ـ الكيمياء فى مدرسة السنية .

٢ ـ وأن أقل المواد تساهلا فى تيسير النجاح هى :

أ ـ الأحياء ـ الطبيعة فى مدرسة الابراهيمية .

ب ـ اللغة الفرنسية ـ الدراسة الخاصة فى مدرسة السنية .

د ـ السنة الأولى والثانية معا :

ملخص عام يبين عدد الحالات التى تزيد فيهـا درجات أعمال السـنة عن درجات التحريرى فى المـواد المختلفة فى مدرستى الابراهيميـة والسنية الثانويتين :

م	المـادة	المدرسة الابراهيمية				المدرسة السنية			
		عدد الحالات	مجموع الحالات	النسبة المئوية	الترتيب	عدد الحالات	مجموع الحالات	النسبة المئوية	الترتيب
١	اللغة العربية	٦٦٤	٨١٢	٨١,٧٪	٢	٥٥٤	٦٥٩	٨٤٪	٣
٢	اللغة الانجليزية	٧٨٠	٨١٢	٩٦٪	١	٥٩٣	٦٥٩	٩٠٪	٢
٣	اللغة الفرنسية	٥٦٩	٨١٢	٧٠٪	٧	٤٧٧	٦٥٩	٧٢,٣٪	٦
٤	التاريخ	٢٢٢	٢٨٣	٧٨,٤٪	٤	٢٩٣	٥٠٧	٧٥,٨٪	٨
٥	الجغرافيا	١٥٧	٢٨٣	٥٥,٥٪	٩	٤١٠	٥٠٧	٨٠,٩٪	٤
٦	الفلسفة	٢٨	٩٣	٣٠٪	١٢	٣٥	١٧١	٢٠,٥٪	١٢
٧	علم الاجتماع	٥٩	٩٣	٦٣,٤٪	٨	٧٦	١٧١	٤٤,٤٪	١١
٨	الرياضة	٥٧١	٧١٩	٧٩,٤٪	٣	٢٧٩	٤٨٨	٧٧,٧٪	٥
٩	الطبيعة	٣٢٨	٧١٩	٤٥,٦٪	١١	٣١٢	٤٨٨	٦٣,٩٪	٧
١٠	الكيمياء	٥٣٩	٧١٩	٧٤,٩٪	٦	٢٧٧	٤٨٨	٥٦,٧٪	١٠
١١	الأحياء	٢٦١	٥٢٩	٤٩,٣٪	١٠	١٤٩	١٥٢	٩٨٪	١
١٢	الدراسة الخاصة	٤٦٧	٦٢٢	٧٥٪	٥	١٨٦	٣٢٣	٥٧,٦٪	٩

يتضح من هذا الجدول العام أن مادتى اللغـة الانجليزية واللغة العربية هما أكثر المواد اختلافا بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحـان التحريرى فى المدرستين .

لذلك رؤى توضيح نتائجها لجميع تلاميـذ المدرسـتين فى رسوم بيانيـة كالآتى :

ويتضح من هذه الرسوم أن منحنى توزيع الدرجات فى الامتحان التحريرى يدل على هبوط المستوى العام للدرجات اذا قورن بدرجات أعمال السنة وهـذه النتيجة أوضح ما يمكن فى حالة اللغة الانجليزية فى كل من المدرستين .

ثانيا : دراسة لأثر درجات أعمال السنة فى عدد حالات النجاح والرسوب فى مدرستى الابراهيمية والسنية الثانويتين للفرقتين الأولى والثانية ·

أ ــ السنة الأولى :

فيما يلى جدول يبين عدد الحالات التى تقل فيها درجات أعمال السنة عن درجات النجاح فى كل مادة من المواد ، وعدد حالات الراسبين ونسبة عدد الراسبين فى أعمال السنة الى مجموع الراسبين فى كل مادة من مدرستى الابراهيمية والسنية الثانويتين ·

المادة	المدرسة الابراهيمية (مجموع الحالات) ١٩٠				المدرسة السنية (مجموع الحالات) ٣٣٦			
	عدد حالات الرسوب فى أعمال السنة	عدد حالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	الترتيب	عدد حالات الرسوب فى أعمال السنة	عدد حالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	الترتيب
اللغة العربية	١٠	١٦	٠/٠٦٢ر٥	قبل الاخيرة	١٢	٤٨	٠/٠٢٥	الاخيرة
اللغة الانجليزية	٥	٦٧	٠/٠٧ر٤	الاخيرة	٣٦	١٢١	٠/٠٣٠	قبل الاخيرة
اللغة الفرنسية	٤٠	٢٦	٠/٠١٥٤	الثانية	٦٦	٧٩	٠/٠٨٣	الثانية
الرياضة	٣٠	٤٢	٠/٠٧١	الاولى	٥٦	٧٥	٠/٠٧٥	الاولى
التاريخ والمجتمع	٣	٣	٠/٠١٠٠		١	—	٠/٠٥٥	
الجغرافيا	٧	٥	٠/٠١٤٠		٥	١	٠/٠٥٠٠	
الطبيعة	٤١	٨	٠/٠٥١٣		٤٧	٢٢	٠/٠٢١٤	
الكيمياء	٣	٢	٠/٠١٥٠		١٧	٢٠	٠/٠٨٥	

١ ــ يتبين من هذا الجدول أن الرسوب فى أعمال السنة كان له تأثير فى زيادة عدد الراسبين فى الامتحان التحريرى فى مواد : الرياضة واللغة الفرنسية فى حالة مدرستى الابراهيمية والسنية ·

٢ ــ كما يتبين أيضا أن عدد الراسبين فى اللغة الانجليزية واللغة العربية فى كلا المدرستين كان كبيرا ولم يتأثر كثيرا بدرجات اعمال السنة اذ أن عدد من حصلوا على درجات أقل من النهاية الصغرى كان قليلا ·

ب ـ السنة الثانية (آداب) :

فيما يلى جدول يبين عدد الحالات التى تقل فيها درجات أعمال السنة عن عدددرجات النجاح فى كل مادة من المواد ، وعدد حالات الراسبين أو نسبة عدد الراسبين فى أعمال السنة الىمجموع الراسبين فى كل مادة فى كل من مدرستى الابراهيمية والسنية الثانويتين

المادة	المدرسة الابراهيمية (مجموع الحالات) ٩٣				المدرسة السنية (مجموع الحالات) ١٧١			
	عددحالات الرسوب فى أعمال السنة	عددحالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	الملاحظات	عددحالات الرسوب فى أعمال السنة	عددحالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	الملاحظات
اللغة العربية	—	١٠	صفر ٠/٠		٧	٦	٠/٠١١٧	الثانية
اللغة الانجليزية	—	٣١	صفر ٠/٠	الاخيرة	٢١	٨١	٠/٠٢٦	
اللغة الفرنسية	١٠	١٢	٠/٠٨٣	الاولى	٣٦	١٧	٠/٠٢١٢	
التاريخ	—	٢	صفر ٠/٠		٢١	٢٧	٠/٠٧٨	الاولى
الجغرافيا	٢٦	—	٠/٠٥٥		١	١	٠/٠١٠٠	
الفلسفة	٦	١	٠/٠٦٠٠		٧	١	٠/٠٧٠٠	
الاجتماع	١	—	٠/٠٥٥		—	—	—	
الدراسة الخاصة	—	٦	صفر ٠/٠		٢٥	٧	٠/٠٣٥٧	

١ ـ يتبين من هذا الجدول أن الرسوب فى أعمال السنة كان له تأثير فى زيادة عدد الراسبين فى الامتحان التحريرى فى مواد : اللغة الفرنسية فى حالة مدرسة الابراهيمية ـ التاريخ واللغة الانجليزية فى حالة مدرسة السنية .

٢ ـ كما يتضح من الجدول أن حالة الرسوب فى اللغة الانجليزية كبيرة ولم تتأثر بدرجات أعمال السنة رغم وجود من رسبوا فيها فى أعمال السنة فى مدرسة الابراهيمية .

٣ ـ ويلاحظ أنه برغم زيادة عدد حالات الرسوب فى أعمال السنة فى مادة الجغرافيا فى مدرسة الابراهيمية الا أن الامتحان التحريرى قد عوض ذلك ولم يرسب أحد فى هذه المادة .

٤ ـ كما يلاحظ كذلك أن رغم زيادة عدد حالات الرسوب فى أعمال السنة فى مادتى اللغة الفرنسية والدراسة الخاصة فى مدرسة السنية الا أن حالات الرسوب فى المادة كانت أقل بكثير منها فى أعمال السنة .

السنة الثانية (علوم) :

فيما يلى جدول يبين عدد الحالات التى تقل فيها درجات أعمال السنة عن درجات النجاح فى كل مادة من المواد ، وعدد حالات الراسبين ، ونسبة عدد الراسبين فى أعمال السنة الى مجموع الراسبين فى كل مادة من مدرستى الإبراهيمية والسنية الثانويتين

المادة	المدرسة الابراهيمية (مجموع الحالات) ٥٢٩				المدرسة السنية (مجموع الحالات) ١٥٢			
	عددحالات الرسوب فى أعمال السنة	عددحالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	ملاحظات	عددحالات الرسوب فى أعمال السنة	عددحالات الرسوب فى المادة	النسبة المئوية	ملاحظات
اللغة العربية	١٠	١١	٠/٠٩١		٦	٢١	٠/٠٢٩	قبل الأخيرة
اللغة الانجليزية	٤	١٧٣	٠/٠٢ر٣		٣٢	٥٨	٠/٠٥٥	الثانية
اللغة الفرنسية	٤٣	١٢٤	٠/٠٣٥	الثانية	١٠	١١	٠/٠٩١	الأولى
الرياضة	١٥	٧٧	٠/٠١٩		٤	٧	٠/٠٥٧	عددقليل
الطبيعة	٦٥	٢١	٠/٠٣٠٩	الاولى	٤	١٢	٠/٠٣٣	
الكيمياء	٧	٤٢	٠/٠١٤	قبل الاخيرة	٩	١١	٠/٠٨٢	عددقليل
الأحياء	٥	٣	٠/٠١٦٧	العددقليل	٢	١١	٠/٠١٨	الاخيرة
الدراسة الخاصة	٥	٢٩	٠/٠١٧		—	—		

١ ـ يتبين من هذا الجدول أن الرسوب فى أعمال السنة كان له تأثير فى زيادة عدد الراسبين فى الامتحان التحريرى فى مواد :
الطبيعة ثم اللغة الفرنسية فى حالة مدرسة السنية ٠
اللغة الفرنسية ثم اللغة الانجليزية فى حالة مدرسة السنية :

٢ ـ كما يتبين أيضا أن عدد الراسبين فى اللغة الانجليزية فى مدرسة الابراهيمية كان كبيرا ولم يتأثر كثيرا بدرجات أعمال السنة اذ ان عدد من حصلوا على درجات أقل من النهاية الصغرى كان قليلا وكذلك فى حالة الكيمياء ٠

ثالثا : أمثلة للتســاهل فى درجات بعض المواد

ا ـ التاريخ والمجتمع المصرى : (السنة الأولى بمدرسة السنية)

هذا مثال يوضح التساهل فى الدرجات فى كل من أعمال السنة والامتحان التحريرى • فقد لوحظ أن نتيجة مادة « التاريخ والمجتمع المصرى » بالســنة الأولى بمدرسة السنية الثانوية كانت ١٠٠ ٠/٠ أى أنه لم يحدث رسوب فى هذه المادة بخلاف المواد الاخرى •

وقد رؤى عمل رسم بيانى يوضح توزيع الدرجات ومنه يتضح أن متوسط الدرجات ٧٥ ٠/٠ لكل من التحريرى وأعمال السنة •

اللغة العربية : (السنة الأولى بمدرسة الابراهيمية الثانوية)

هذا مثال يوضح التساهل الواضح فى مجموع درجتى التحريرى وأعمال السنة حيث أن معظم الدرجات محصور بين ٢٠ ، ٣٠ ، فعدد هؤلاء التلاميـذ ١٦٦ تلميذا بينما نجد ٤ تلاميذ فقط فوق الثلاثين درجة ، ١٥ تلميذا أقل من ٢٠ درجة •

ب ـ مثال يوضح تساهل أحد المدرسين فى اعطاء درجات أعمال السنة :

كتب أحد نظار المدارس فى الرد على احدى الشكاوى المقدمة من تلميذ راسب يسبب حصــوله على درجـات قليلة فى التحريرى بالرغم من أنه كان دائما يحصل على درجات عاليــة فى أعمال السنة يقول :

«لوحظ فى مادةالرياضة أندرجات أعمال السنة عالية بشــكل ملحـوظ لا يتناسب مع درجة التحريرى بلانه فى بعض الحالاتنجد أن متوسطدرجة أعمال الســنة كان أكبر من درجــة التحريرى مع أنها ربعالدرجة النهائية ويتضــح ذلك من مراجعــة الكشف المرفق » •

وقد أوردنا مثالا لنتيجة (فصــل رقم ١١ للسنة الثانية علمى رياضــة بمدرسة الابراهيمية لعام ٥٥/١٩٥٦

رقم الطالب	درجة أعمالالسنة	درجة التحريرى
١	١٣	٢٦
٢	١٣	١٤
٣	١٤	٢٢
٤	١٢	٨
٨	١٢	١٩
١٠	١٢	١١
١٣	١٣	١٣
٢٢	١٣	١٨
٢٥	١٣	١٠
٢٦	١٢	١٧
٣١	١٢	١٦
٣٢	١٢	١٦
٣٣	١٣	١٨

وقد كتب ناظر المدرسة يقول :

« ان هذا المدرس يمتاز بالتسامح الكبير جدا فى تقدير درجات الفترات لجميع طلبة الفصل اذ لا تقل درجة أى طالب فى الفصل عن حوالى ٩٠ ٪ من النهاية الكبرى المقررة للمادة فى أعمال السنة » ٠

جـ ــ مثال يوضح حالة تلميذ يعتمد عادة على درجة أعمال السنة :

فيما يلى مثال مأخوذ من بطاقة أحد التلاميذ ويتبين منه أن معظم الدرجات التى يحصل عليها فى أعمال السنةعالية اذا قورنت بما يحصل عليه فى الامتحان التحريرى مما يدعوه الى الارتكان على أعمال السنة مما كان سببا فى رسوبه فى معظم المواد :

تلميذ تخصص رياضة بالسنة الثانية علمى بمدرسة الابراهيمية الثانوية عام ١٩٥٦/٥٥ ٠

المادة	النهاية العظمى	درجة أعمال السنة	درجة المجموع	التحريرى
الدين	٢٠	٣	١٠	١٣
اللغة العربية	٤٠	٦	١٦	٢٣
اللغة الانجليزية	٣٠	[٤]	٥	١٠
اللغة الفرنسية	٢٠	٢	٢	٥
الرياضة	٦٠	[١٢]	٨	٢١
الطبيعة	٣٠	٢	١٢	١٥
الكيمياء	٣٠	[٤]	٤	٩
الأحياء	٣٠	٤	٨	١٣
الدراسةالخاصة (الرياضة)	٤٠	[٨]	٤	١٣
النتيجة	باق وليس له دور ثان			

رابعا : توجيهات وارشادات

أ ـ بخصوص درجات أعمال السنة ٠

ب ـ بخصوص الامتحان التحريرى آخر العام ٠

أ ـ بخصوص درجات أعمال السنة :

توجيهات لمدرس المادة :

١ ـ يحسن أن يقوم المدرس باجراء اختبارات تحريرية عند تقديره لدرجة الاختبار الشهرى أسوة بالاختبار التحريرى للفترة بحيث تكون هذه الاختبارات فى المستوى المتوسط ، وبذلك يمكنه أن يتجنب المغالاة أو الاجحاف بالطالب عند تقديره لدرجته ٠

٢ ـ على المدرس ألا يتأثر بعلاقته الشخصية بالتلميذ أو ببروزه فى ناحية من النواحى كأن يكون التلميذ ممتازا أو ضعيفا فى ناحية ما كالنشاط الرياضى أو غيره ٠ فهذا قد يجعل المدرس يغالى أو يقلل من تقديره لدرجة التلميذ فى المادة التى يدرسها له وخصوصا فى الدرجات التى تعطى فى الاختبارات الشفوية ٠

٣ ـ يحسن ألا تكون الاختبارات التى يجريها المدرس من السهولة أو من الصعوبة بحيث لا تعطى الصورة الحقيقية لمستوى الفصل وفى هذه الحالة يجب أن يكون الاختبار شاملا لأسئلة فىمتناول التلميذالمتوسط ولأسئلة أخرى تميز الطالب الممتاز ٠

٤ ـ وجد بالدراسات الاحصائية أن التوزيع العادل للدرجات فى الأحوال العادية فى مجموعة مكونة من ٤٠ (أربعين) تلميذا مثلا يأخذ فى الغالب التنظيم التالى :

أ ـ ٢ (تلميذان) يمثلان ٥ ٠/٠ من عدد تلاميذالفصل يحصلون علىالدرجة الممتازة (٧٥ ٠/٠ فما فوق من النهاية العظمى) ٠

ب ـ ٨ (تلاميذ) يمثلون ٢٠ ٠/٠ من عدد تلاميذ الفصل يحصلون على الدرجة فوق المتوسط (٦٠ ٠/٠ الى ٧٤ ٠/٠ من النهاية العظمى) ٠

جـ ـ ٢٠ (تلميذا) يمثلون ٥٠ ٠/٠ من عدد تلاميذ الفصل يحصلون على الدرجة المتوسطة (٤٠ ٠/٠ الى ٥٩ ٠/٠ من النهاية العظمى) ٠

د ـ ٨ (تلاميذ) يمثلون ٢٠ ٠/٠ من عدد تلاميذ الفصل يحصلون على الدرجة دون المتوسط (٢٥ ٠/٠ الى ٣٩ ٠/٠ من النهاية العظمى) ٠

هـ ـ ٢ (تلميذان) يمثلان ٥ ٠/٠ من عدد تلاميذ الفصل يحصلون على درجة ضعيف (٢٤ ٠/٠ فأقل من النهاية العظمى) ٠

ويمكن بيان ذلك فى الجدول الآتى :

	ا	ب	ح	ء	هـ
عدد التلاميذ	٢	٨	٢٠	٨	٢
توزيع الدرجات	٧٥٪ فأكثر	٦٠٪ — ٧٤٪	٤٠٪ — ٥٩٪	٢٥٪ — ٣٩٪	٢٤٪ فأقل

ويوضح ذلك الرسم البيانى التالى :

ممتازون (تلميذان)	فوق المتوسط (٨ تلاميذ)	متوسطون (٢٠ تلميذاً)	أقل من المتوسط (٨ تلاميذ)	ضعاف (تلميذان)

١٠٠ — ٧٥ — ٦٠ — ٤٠ — ٢٥ — صفر

٥ ـ اذا ظهر للمدرس أن درجات أعمال السنة فى معظمها فوق المتوسط أو دون المتوسط أى أنها تحيد عن التوزيع العادى يجب أن يبحث أسباب تلك الظاهرة مع مدرس أول المادة ويعالج طريقة تقديره للدرجات بما يقربها من هذا التوزيع ٠

توجيهات لمدرس أول المادة :

يحسن أن يقوم مدرس أول المادة بملاحظة درجات أعمال السنة للتلاميذ المتازين والضعاف فى الفصول المختلفة وذلك بالطرق الآتية :

١ ـ الاطلاع على كراسات هؤلاء التلاميذ ليتبين مستواهم العلمى وملاحظة أعمالهم اليومية وتقدير المدرس لهم ٠

٢ ـ تهيئة المقابلات الفردية مع هؤلاء التلاميذ للتثبت من مستواهم العلمى كلما أمكن ذلك •

٣ ـ ملاحظة التغير المفاجىء فى درجات أعمال السنة عند بعض التلاميذ ليتبين أسباب ذلك لاسيما بعد ظهور نتائج الفترات •

٤ ـ مراجعة عينة عشوائية من أوراق اجابة الطلبة لتقدير مدى تساهل أو تشدد المدرس فى التصحيح •

٥ ـ التنسيق بين درجات التلاميذ فى الفصول المختلفة بحيث لا نجد فصلا درجات التلاميذ فيه فوق المتوسط وفصلا آخر درجاته أقل من المتوسط ـ اذا افترضنا تساوى الفصلين فى المستوى ـ وكان الاختلاف راجعا الى التقدير الشخصى للمدرس ودرجة تشدده أو تساهله •

توجيهات لادارة المدرسة :

١ ـ على الادارة أن تقوم بعمل احصاء فى كل مادة لكل فرقة عن عدد الحالات التى يظهر فيها التفاوت الشاسع بين نسبة درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى فى آخر العام حتى يكون دليلا لناظر المدرسة فى مناقشته لمن تغالوا فى اعطاء درجات أعمال السنة •

٢ ـ أن تدرس مع جمعية المدرسين المواد التى يتبين الاختلاف الظاهر فيها بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى فى كل فرقة حتى يمكن تلافى ذلك فى المستقبل •

ب ـ بخصوص الامتحان التحريرى آخر العام :

أولا ـ يحسن أن يشرك المدرس الأول للمادة أو المسئول عن وضع أسئلة الامتحان التحريرى آخر العام أكبر عدد ممكن من مدرسى المادة للاستنارة بخبراتهم العملية فى التدريس ولأنهم يستطيعون الحكم بدقة أكثر على الأسئلة من حيث صلاحيتها لتقدير تلاميذهم فى ضوء ما مر بهم أثناء تدريس هذه المادة للتلاميذ طوال العام الدراسى •

واذا لم يتيسر له ذلك بحجة وجوب المحافظة على سرية الامتحان يمكن الاسترشاد بآراء مدرسى المادة بطريق غير مباشر بما يأتى :

أ ـ عن طريق المناقشات التى تدور فى الاجتماعات الدورية الأسبوعية التى يعقدها المدرس الأول مع مدرسى المادة ومايعرضونه من المشكلات التى تواجههم أثناء قيامهم بالتدريس فعلا لهذه المادة فى الفصول •

ب ـ يمكنه أن يطلب من كل مدرس أو من مدرسى المادة مجتمعين أن يصمموا صورة لأسئلة الامتحان على ضوء خبراتهم العملية فى التدريس ومستوى التلاميذ فى فصولهم ويسترشد بها أو ينتقى منها الأسئلة فى الامتحان التحريرى ٠

ثانيا ـ يجب توزيع الاسئلة توزيعا مناسبا بحيث تشمل أكبر جزء ممكن من المنهج ولا تقتصر على جزء معين منه وبذلك نقلل الى أقل قدر ممكن عامل الصدفة فى النجاح فقد يركز التلميذ اهتمامه فى أجزاء معينة من المنهج ويترك الأجزاء الاخرى اعتمادا على تخمينه الشخصى أو لاشارة المدرس لأهميتها ، وقد يحدث أن تتركز أسئلة الامتحان فعلا فى هذا الجزء فينجح وقد تتركز فى جزء آخر لم يستعد له التلميذ فيرسب ٠

ثالثا ـ يراعى فى ترتيب الأسئلة فى ورقة الامتحان أن تتدرج من حيث الصعوبة فتبدأ بالأسئلة السهلة فالصعبة فالأصعب وهكذا حتى لا يضطرب التلاميذ فى اجاباتهم اذا ما واجهوا سؤالا صعبا فى بدء الاجابة ٠

رابعا ـ يجب أن يؤخذ فى الاعتبار الوقت المحدد للاجابة عند وضع الأسئلة، فلا يجب أن تكون الأسئلة سهلة وميسورة بحيث يمكن للجميع الاجابة عليها فى أقل من الوقت المحدد فلا تميز بين الممتازين والضعاف من التلاميذ ، ويجب أيضا ألا تكون من الصعوبة بحيث تتطلب وقتا أطول بكثير من الوقت المحدد فيضطر التلميذ الى الاسراع فى الاجابة وربما أدى ذلك الى اضطرابه ويحسن فى هذه الحالة أن تتطلب الاجابة وقتا أطول بقليل من الوقت المحدد لها حتى يمكن التمييز بين الممتازين والمتوسطين والضعاف ٠

خامسا ـ يجب أن تتجه الأسئلة نحو الموضوعية لقياس تحصيل التلاميذ أثناء العام الدراسى بالاضافة الى تضمين الامتحان أسئلة تقيس بقدر الامكان النواحى الطيبة فى التلاميذ كالمقدرة العملية والروح الاجتماعية وقوة الابتكار والقدرة على تطبيق ما تعلمه التلميذ فى حل ما يقابله من مشكلات ، وبذلك نبتعد عن مجرد قياس الحفظ الآلى وسرد المعلومات دون هضمها أو الافادة منها فى حياتهم ٠

سادسا ـ من الملاحظ فى أحيان كثيرة الاختلاف فى تقدير الاجابات من مصحح لآخر وقد يختلف تقدير المصحح الواحد لنفس الاجابة من وقت لآخر ، ويمكن تلافى ذلك عند وضع الأسئلة بحيث لا تحتمل أكثر من اجابة واحدة بقدر الامكان، ويحسن وضع نموذج محدد للاجابة والتقديرات بالاشتراك مع المصححين قبل البدء فى تصحيح الامتحان ٠

سابعا ـ يجب ألا يكون رائد المصححين عند تقدير الدرجة التأثر بجودة الخط أو القدرة على التعبير الا اذا كان السؤال يقيس فعلا هذه القدرات٠

إعداد المعلمين فى ألمانيا الغربية

يبدأ التعليم الاجبارى فى ألمانيا الغربية من سن السادســة حيث يطالب كل طفل بأن يلتحق بمدارس الشعب • والقسم الاول من هذه المدارس ينتهى بعد أربعة أعوام بامتحان وزارى ، وهو يقــابل عندنا مرارس المرحــلة الاولى تقريبا • ويختار من أوائل الناجحين ذوى الميول العملية ٠٥٪ فقط ليلتحقوا بالمدارس المتوسطة و ٠١٥٪ من أوائل الناجحين ذوى الميول العملية ليلتحقوا بالمدارس الثانوية • وأما بقية الطلبة فيستمرون فى الدراسة بالقسم الثانى من مدارس الشعب أربع سنوات أخرى (وخمس سنوات فى برلين) •

وتدوم الدراسة فى المدارس المتوسطة ست سنوات ، وهى مدارس تجمــع بين الناحية العلمية والعملية ، فتقدم المواد العلمية ولغتين حديثتين (احداهما اختيارية) كما تقدم طائفة كبيرة من المواد العملية الاختيـــارية كالاختــزال والآلة الكاتبة وامساك الدفاتر والحرف والصناعات اليدوية والاقتصادالمنزلى•

أما المدارس الثانوية فتدوم الدراسة فيها تسع سنوات • وهى تعد طلبتها لدخول الجامعة أولا وقبل كل شيء • وهى تنقسم الى ثلاثة أنواع رئيسية : مدارس اللغات الحية ، ومدارس اللغات القديمة ، ومدارس العلوم والرياضة • هذا الى مجموعة ضخمة من المدارس التى تمزج بين هذه البرامج وتتناولهـــا بالزيادة والنقصان •

ولابد للبقية الباقية من طلبة مدارس الشـــعب (وهم حــوالى ٠٨٠٪ من مجموع الطلبة) أن يستكملوا تعليمهم الاجبــارى بالالتحاق باحــــدى مدارس التدريب المهنى أو المدارس الفنية •

ومدارس التدريب المهنى تقدم للطالب تدريبا عمليا فى المهنة التى يرغب التخصص فيها مع دروس نظرية تكمل هــذا التــدريب تتراوح من ٨ ــــ ١١ درســا فى الاســبوع • ولذلك فهى تســمى مدارس بعض الوقت وتتراوح الدراسة فيها من سنتين الى ثلاث باختلاف الولايات •

وأما المدارس الفنية فتدوم الدراسة فيهـا كل الوقت وهى تعتبر جزء من التعليم الاجبـارى اذا لم يلتحق الطالب بمدارس التـدريب المهنى • وتنتهى الدراسة فيها فى مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات •

والمدارس الفنية والمتوسطة تعد الطالب لشغل الوظائف الصناعية والفنية والتجارية والاقتصادية والمهنية وادارة الاعمال ـ كما تزود مدارس التدريب المهنى ألمانيا بالأيدى العاملة الفنية المدربة فى كل نواحى الصناعة والزراعة والتجارة •

ويختلف اعداد المعلمين تبعا لاختلاف مراحل التعليم التى يتأهلون لهـا • الا أن هناك أساسا مشتركا بينهم جميعا وهو ضرورة الحصـول على شـهادة اتمام الدراسة الثانوية • ذلك لان اعداد المعلمين فى ألمانيـا يتم على مسـتوى جامعى حتى ولو لم تعتبر معاهد المعلمين والأكاديميات البيداجوجية من الكليات الجامعية •

وقد أنشأت بعض المقاطعات معاهد للمعلمين يتقدم اليها الطلاب بعد نجاحهم فى السنة الثامنة من مدارس الشعب وقوام الدراسة فى هذه المعاهد خمسة أعوام ويكون التخرج فيها بمثـابة تدريب أولى يؤهلهم للتـدريس فى مدارس المرحلة الاولى بنفس الشروط التى تشترط على غيرهم من المدرسين •

١ ـ وليس هناك قاعدة متفق عليها فى المقاطعات فيما يختص بمعلمى المرحلة الاولى (مدارس الشعب) • ففى بفاريا يدرس الطالب منهجا قوامه ١٨ شهرا ، وفى ورتمبرج بادن ، ورين وستفاليا الشمالية يدرس منهجـا قوامه سنتان ، وفى بريمن وهامبرج وهيس وسكسونيا السفلى وبرلين الغربية ثلاثة أعوام • وتختتم كل هذه الدراسات بالامتحان الأول •

٢ ـ وليس لمدرسى المدارس المتوسطة تدريب موحـد • فاما (أ) أن يتنقوا تعليمهم فى احدى الجامعات على أن يتخصصوا فى مادتين على الأقل ، ويؤدوا بعد دراسـتهم الجامعية امتحانا خاصـا للتدريس بالمدارس المتوسطة • (ب) واما أن يدرسوا منهجا اضافيا اذا كانوا فعلا من مدرسى المرحلة الاولى يتقدمون بعده لامتحان خاص لمعلمى المدارس المتوسطة • على أن المتخرجين فى أكاديمية هيس البيداجوجية يحق لهم التدريس فى مدارس الشعب والمدارس المتوسطة على السواء •

٣ ـ أما مدرسو المدارس الثانوية فيدرسون أربعة أعوام فى الجامعة ، ويجب آن يجتازوا امتحانا لنيل اجازة التدريس فى المدارس الثانوية ، وأن يتخصصوا فى مادتين على الأقل ـ على أن تكون الفلسفة أو التربية احداهما •

٤ ـ ويتلقى معلمو مدارس التدريب المهنى (بعض الوقت) تدريبهم فى أحد المعاهد البيداجوجية الخاصة بالتدريب المهنى ويشترط فيهم أن يكونوا حاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية من ناحية وأن تكون لهم من ناحية أخرى خبرة عملية لا تقل عن سنتين فى الصناعة أو التجارة أو الاقتصاد أوالزراعة • ومدة الدراسة فى هذه المعاهد سنتان فىورتمبرج بادن وبفاريا ، وثلاثة أعوام فى هيس وهمبرج وسكسونيا السفلى •
أما اذا كانوا متخرجين من احدى المدارس الفنية العليا فانه يجب عليهم أن يجتازوا اختبارا خاصا يؤهلهم للتدريس فى هذه المدارس •

٥ ـ ويتلقى مدرسو المدارس الفنية (كل الوقت) التجارية والصناعية والمهنية العليا تعليما جامعيا •

ولابد لطوائف المعلمين من أن يستكملوا مناهجهم النظرية هذه بفترة من التدريب العملى فى التدريس (تحت التجربة) تدوم سنة واحدة فى حالة مدرسى المدارس المهنية والفنية ، وسنتين فى حالة مدارس الشعب والمدارس الثانوية ، وفى نهاية هذه المدة يؤدى المدرسون اختبارا ثانيا فى التربية قبل أن يصبحوا مؤهلين تأهيلا فنيا صحيحا •

المبانى المدرسية ووظيفتها التعليمية

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مســـاعد
بادارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

عملية البناء المدرسى عملية تعليمية فى حد ذاتها فهى تعليمية من ناحيـة أن شكل البناء العام واتجاهاته الهندسية تؤثر بطريق مباشر وغير مبـاشر فى توجيه عملية البناء فى الجهة التى تقوم فيها ، فاذا اتجه البناء المدرسى نحو الترف نجد عملية البناء اتجهت نحو الترف عند المترفين ولم يتأثر بها السواد الأعظم من متوسطى الحال ومن دونهم واذا اتجه نحو البساطة الوظيفية اتجه البنـاء من حوله نحو البساطة والوظيفية ، وعلى ذلك فاننا نستطيع أن نوجه العملية الهندسية عن طريق المبانى المدرسية ، وأكثر من ذلك فاننا نستطيع عن طريق تدريب تلاميذ المدارس على الوسائل السليمة لاستغلال المبـانى المدرسـية وصيانتها والمحافظة عليها أن ندربهم على وسائل المحافظة على منازلهم وصيانتها وطرق التعامل الصحيحة مع الممتلكات العامة • وبالاختصار يمكن أن تكون لديهم مجموعة من الاتجاهات السليمة فى هذه النواحى وبذلك نستطيع أن نخلص المجتمع المصرى من كثير مما نشكو منه من ناحية عدم رعاية الممتلكات العامة وعدم المحافظة على الحدائق العامة وعدم العناية بنظافة الشوارع ، وهـكذا مما نراه ونشكو منه بصفة عامة • ولعل المدرسة مسئولة الى درجة كبيرة عن هذا كله وخصوصا المدرسة الابتدائية بعد أن أصبحت مدرسة شعبية للجميع وبعد أن تغلغلت فى المدن والقرى وبعد أن أصبحت مسئولة عن تكوين مواطنين حقيقيين

وعلى هذا الأساس أى على أساس أن عملية البناء المدرسى عملية تعليمية وأنها مسئولية المدرسة بصفة عامة والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة سوف نتطرق الى عرض مسائل المبانى المدرسية عرضا تربويا • وقبـل أن ننتقل الى هـذا الموضوع نسجل هنا مجموعة من المسائل الهامة •

المسألة الأولى :

ان العملية التعليمية هى مسئولية التلميذ يعاونه المدرس ثم الناظر والمفتش فالأجهزة التعليمية الأخرى ، والتلميذ ليس هداما كما يتصور البعض وانما الطريقة التى نتعامل بها معه هى التى تجعله يبدو كذلك مخربا ، فالمدرسة التى

لم يكد ينتهى بناؤها ويشغلها الأولاد حتى أخذوا فى تخريبها لا يرجع ذلك الى أن الأولاد بطبيعتهم مخربون وانما يرجع الى أن طريقة تعاملنا معهم هى التى جعلتهم يخربون البناء •

المسألة الثانية :

هى أن الناس لا البناء هم العامل الأساسى فى العملية التعليمية والبناء المدرسى ما هو الا مكان للعلاقات الانسانية فهو صحيح وسليم بقدر ما يؤدى الى تكوين علاقات انسانية سليمة ويساعد على توجيهها نحو النضوج، فسعة الفصل لا تقاس بمقدار ما يسعه من تلاميذ وانما تقاس بمقدار ما يمكن أن تيسره من علاقات انسانية سليمة وبمقدار ما يسمح لهذه العلاقات أن تنمو وأن تنضج •

المسألة الثالثة :

ان سكان المكان مسئولون عن نظافته وحسن استغلاله ، فالمدرسة الجيدة ليست هى ذات البناء الجميل من الخارج فحسب وانما هى التى تستغل امكانيات بنائها الى أقصى حد ممكن • ففى بعض الأحياء الفقيرة ، وفى بعض القرى قد تدخل منزلا عاديا بسيطا ولكنك تستريح الى الاقامة فيه لأنه نظيف ومرتب ومعتنى به ، وكذلك الحال فى المدرسة ينبغى أن تكون بحيث يستريح الناس الى الاقامة فيها فيكون مظهرها الخارجى غير ناب ولا منفر ولكنه ينسجم مع ما يحيط به من مبانى وهو جذاب فاذا دخلته استرحت اليه أو بعبارة أخرى أن المدرسة الجيدة مدرسة مريحة نفسيا لمن يقيم فيها ، وهذه الراحة النفسية تتطلب الا تكون غريبة عن المكان الذى توجد فيه والا تكون ممجوجة فلا ينبغى أن نبنى مدرسة القرية من اللبن مثلا لأن أهل القرية يبنون منازلهم من اللبن فهم وان كانوا يفعلون ذلك الا انهم يفعلونه مكرهين ويودون لو تخلصوا منه بدليل أن المتيسرين منهم بل ومتوسطى الحال يعدلون عن استخدام اللبن الى الآجر وغيره • فالمبانى المدرسية ينبغى أن تنشأ من مادة يسهل المحافظة عليها ونظافتها وفى الوقت نفسه تكون جذابة للناس •

ولكى يقبل عليها الناس ينبغى الا أحيطها بسور فقد كان السور مفهومة مهمته حين كانت المدرسة للخاصة فهى تبعد العامة ولا علاقة لها بهم ، أما الآن فقد أصبحت مدرسة عامة للجميع فلا معنى لان تحيط نفسها بسور ، والمتتبع لتاريخ التعليم فى مصر يشاهد أن مدارس العامة لم يكن لها أسوار وأن الأسوار كانت ملازمة دائما لمدارس الخاصة ، فالكتاب والأزهر لم يكن لهما سور أما المدارس الابتدائية والثانوية والعليا فكانت دائما مسورة ، فالاسوار حين كنا نقيمها حول منازلنا أو مدارسنا كانت تمثل نوعا من العلاقات فيه اغتصاب فأصحاب الجاه من رجال العهد البائد كانوا يحمون أنفسهم خلف

أسوار ارتفع بعضها الى نيف وعشرة أمتار ، ومدارسنا كذلك أحطناها بأسوار عالية كل ذلك كان مظهرا للشعور بعدم الاطمئنان الناتج من شعوره باغتصاب حق الآخرين والحمد لله قد استطاعت الثورة أن تحطم هذه الأسوار بعد أن نظمت العلاقات بين المواطنين فى صورة لا اغتصاب فيها ، ولذلك فانا نتوقع أن يتجه البناء عندنا كما اتجه فى البلاد المطمئنة الى ألا يقيم أسوار كما اتجهت مؤسسة أبنية التعليم والوحدات المجمعة الى اقامة مدارس ومؤسسات تعليمية بلا أسوار ٠

المسألة الرابعة :

اذا كان بناء المدرسة هدفه تنظيم العلاقات الانسانية وليس ضبط التلاميذ والمدرسين وحشرهم فيه فينبغى أن يكون من السعة بحيث يسمح لهذه الزهور المنتجة للحياة من أن تتحرك فى سهولة ويسر داخل الفصل وخارجه فعن طريق هذه الحركة الميسرة يمكن أن يحقق التعليم أهدافه ٠

المسألة الخامسة :

اذا كان سكان المكان هم المسئولون عنه لأنهم وحدهم القادرون على استغلاله والاستفادة منه فينبغى أن نرجع اليهم سياسة البناء وهكذا ينبغى أن تنشأ فى كل منطقة تعليمية لجنة استشارية للمبانى يتمثل فيها رجال التعليم والمهندسون وبعض الملاك وتتولى هذه اللجنة توجيه سياسة البناء فى المنطقة بحيث نجد صورا جميلة من المدارس تتميز بها كل منطقة لا صورة واحدة مهما قيل فى جمالها فانها تبدو فى حالات كثيرة نابية عن الوسط الذى تنشأ فيه نبوا يجعلها ممجوجة ٠

على هذه الأسس الخمس سوف ننتقل الى أنواع مبانى المدارس الابتدائية فى مصر كما نراها الآن ، فهناك مدارس بناها الأهالى ووهبوها لمجالس المديريات ثم انتقلت الى وزارة التربية فتولاها المجلس ثم الوزارة دون صيانة حتى كاد يقضى عليها ٠

وهناك قرية من قرى الوجه البحرى كانت قد وهبت بناء لمدرسة ابتدائية من مدارس مجلس المديرية فاستخدمتها المدرسة حتى آلت للسقوط وبدلا من ترميمها فقد انتقلت الى منزل قديم لا يصلح لأن يكون منزلا ولا مدرسة لا من ناحية النظافة ولا التهوية ولا المرافق فاستأجرته ونظرا لضيق مرافقه فقد اضطر الأولاد الى أن يتبولوا من حوله ومن المدهش أن مشروعا للنظافة دخل هذه القرية فاستطاع أن ينظف شوارعها كلها فيما عدا شارع المدرسة ومن

المدهش أيضا أن الناس الذين وهبوا المدرسة هذا البناء فهدمته عادوا فوضعوا أيديهم عليه ونازعوا في ملكيته •

وفي بداية القرن الحالى أصيبت الكثير من القرى والمدن بحمى بناء القصور الفخمة الضخمة ليسكنها أصحاب الجاه والضياع فلما مات أهلها فلم تعد تصلح لسكنى ورثتهم فاستأجرتها المدارس وهى من الفخامة بحيث يصعب صيانتها أو المحافظة عليها أو تنظيفها ، وكانت النتيجة أن أصبحت مهمة المدارس ازاءها مهمة تخريبية وظاهرة التخريب واضحة جدا فى هذه المدارس بنوع خاص وحق للتلاميذ أن يخربوها لأنها لا تسد حاجة عندهم فهى رغم فخامتها وضخامتها قليلة المرافق وبناؤها غير صالح من الناحية الوظيفية لأن يكون مدرسة •

ونوع آخر من المبانى المؤجرة كان فى الأصل شقة أو دورا علويا أو سفليا ثم تحول الى مدرسة وهذا من الصعب أن يؤدى وظيفته التعليمية فى أى صورة من الصور •

ونوع رابع بنته وزارة التربية والتعليم فخما ضخما نابيا عما حوله ذا رسم خاص وهذا وان كان يحقق الكثير من أغراضه غير انه لا يحقق فكرة أن عملية البناء المدرسى عملية تعليمية بالنسبة لسكان الجهة التى ينشأ فيها البناء •

كذلك قامت وزارة الشئون فى بعض القرى ببناء بعض المدارس الريفية وهذه تمتاز ببساطتها واتساعها ففيها فناء متوسط السعة ومزرعة أيضا •

ثم جاء دور مؤسسة أبنية التعليم التي وضعت برنامجا من شأنه استبدال المدارس غير الصالحة بمدارس جديدة وكذلك بناء مدارس جديدة لمواجهة اقبال الناس على التعليم الابتدائى ، كما قامت الوحدات المجمعة بدور لا بأس به فى انشاء مدرسة ابتدائية داخل كل وحدة ومعنى ذلك أن هناك اهتماما كبيرا ببناء المدارس وتجديدها ولكن سياسة التجديد والبناء لا تحقق أهدافها التربوية حتى يتحقق لها ما يأتى :

١ ــ أن يكون البناء منسجما مع ما حوله فلا نقيم بناء من ٣ أدوار فى منطقة تبنى منازلها من دور واحد ولا نقيمه بحيث يصعب على ناظر المدرسة أن يتحرك فيه صعودا وهبوطا وكذلك المدرسون والتلاميذ ، والا نزيد من حجراته بحيث

يتسع لعدد كبير جدا من التلاميذ فقد شاهدنا مدرسة ابتدائيـــة بها ١٠٩٣ تلميذا وتلميذة فالأولاد فى مثل هذه المدرســة قد تحـــولوا الى أرقام بحيث أصبحت المدرسة عاجزة من سد حاجة هؤلاء الأطفال الى أن يكونوا موضـــع اهتمام •

٢ ــ أن يكون فى المدرسة مرافق كافية لسد حاجة التـــلاميذ وأن تكون استعداداتها بحيث يسهل على التلاميذ اســـتخدامها وأن تكون على درجة من المتانة فلا تتلف بسرعة •

٣ ــ أن يكون بها مكان لتناول الطعام ولو على دفعات فنبدأ بالصــــغار ثم الكبار فصلا فصلا أو فرقة فرقة حسب الظروف •

٤ ــ أن يكون بها فناء كاف يتحرك فيه التلاميذ ويزاولون نواحى نشاطهم ويمكن أن يشترك فى ذلك أهل الحى أو القرية ، فملاعب المدرسة هى ملاعب عامة يمكن أن تنظم ليستفيد منها التلاميذ وأهل الحى أو القرية معا وهى تقــام من الأدوات المحلية وتعنى بتوجيه أنواع اللعب المحلية حتى تنمو •

وحديقة المدرسة ومزرعتها ليس هدفهــا فقط تدريب الاولاد على الزراعة • ولكن يمكن أن توجه أيضا العمليات الزراعية فى القرية لكى تنمو وتتطور •

هذا وقد جربت بعض البلاد اشتراك مجموعة المدارس المتجاورة فى استغلال المرافق والمطاعم والملاعب وحجرات النشاط وغيرها وفى ذلك توفير للامكانيات مع استغلالها لأقصى حد وتعويد على التعاون، وليس هذا بجديد فى مصر فالملاعب فحمامات السباحة فى بعض المدارس تخدم الكثير من المدارس القريبة كما تخدم أحيانا بعض أهل الحى ولكن الذى ندعو اليه أن يكون هذا داخلا ضــمن نطاق التخطيط العام للمبانى المدرسية •

٥ ــ أن تكون سعة الفصل بحيث تسمح للتلاميذ والمدرس بأن يتحركوا فيه وأن يكون أثاثه بحيث يسهل أن يحركه يمينا أو شمالا حتى نســـتطيع أن نتخلص من نظام الصفوف التقليدية ونجرب نظاما آخر كنظام الدوائر وغيرها فالفصل المدرسى الصحيح هو الذى يمكن كل تلميذ من أن يسير وفق قدراته متعاونا مع زملائه تحت اشراف المدرس وتوجيهه ، وهذه العملية لا تتم فى فصل ذى صفوف تقليدية وانما يمكن أن تتم فى فصل تتحرك فيه مقاعد التـــلاميذ بحيث يمكن أن تكون معهم بمجاميع متعاونة فى شكل دوائر ينتقل بينها المعلم فيوجه كل مجموعة ثم يتركها الى غيرها وهكذا •

ووفرة الامكانيات البنائية وحدها لا يكفى لتحقيق الأهـــداف التربوية بل لابد من استغلال هذه الامكانيات استغلالا صحيحا ، وانا لنذكر فى زيارة لاحدى مدارس الوحدات نشاط احد المدرسين فقد كون جماعة للأشغال اليـــدوية والتمثيل والكشافة قامت بعمل مسرح أنشأته هى وستائر نقشتها وروايات مثلتها مستغلة فى ذلك بعض نواحى الفراغ فى البناء ، وكانت شكوى المدرس المرة أنه لا يوجد فى الوحدة حجرة خاصة للرسم والأشغال فلما سألناه وما هدفك منها ؟ ذهب بنا الى حجرة صـغيرة كان يشغلها ثم طلب اليه اخلاءها فوجدنا فيها اشغالا صلصالية وخشبية يمكن أن تستخدم فى الزينـــة ولكن قيمتها التعليمية تكاد تكون منعدمة فالواقع انه أحيانا يكون توفر المكان ممـا يفسد العملية التعليمية وعدم وجود المكان قد يؤدى أحيانا الى تحسين العملية التعليمية فالمهم هو الاستغلال الصحيح للامكانيات • وفى مدرسة أخرى تشغل مبنى جميلا من مبانى مؤسسة أبنية التعليم أدى وجود مكان متسع الى قيـــام

متحف ملىء بحيوانات وثعابين محنطة ونماذج دقيقـــة مما يصـــعب حتى على المدرسين أن يفهموه فهو متحف مغلق يفتح للزائرين •

أما صيانة المبانى فيجب أن تكون سريعة وأن تقوم بها المدرســـة على النحو الذى يرعى به كل منا المنزل الذى يسكن فيه ، أما نظافة المدارس فالملاحظ على أكثر المدارس بل وأكثر دور الحكومة أن حالتها من هذه الناحية قد وصلت الى درجة من السوء بحيث يصعب اصـــلاحها ولا نسـتطيع أن نعزو ذلك الى قلة الخدم فقد دلت البحوث الاحصائية على أن هناك خادما لكل ٣ فصول مدرسية فى المتوسط وفى هذا الكفاية وزيادة ، ولكن المهم أن طريقة توظيف هؤلاء الخدم فى عصور الفساد الماضية قد أدت الى استهتار هؤلاء الناس بعملهم الى أقصى حد وكانت نتيجة هذا كله صعوبة توجيههم نحو قيامهم بعملهم ويظهر انا مضطرين الى أن ندعو الى تحميل ادارة المدرسة مسئولية نظافتها بعد أن يعـــاد توزيع الخدم على المدارس بصورة عادلة وان يدرب هؤلاء الخدم على القيام بعملهم فى حلقات تدريبية عملية وكذلك تدريب تلاميـــذ المدارس على المحافظة على نظافة مدارسهم تحت اشراف معلميهم فيتسلم المدرس الفصل فى أول اليوم المدرسى نظيفا ويتعاون مع تلاميذه على المحافظة على نظافته طول اليوم المدرسى •

ويرتبط بموضوع المبانى من الناحية التعليمية مسئولية المدرسة عن تنمية الشعور بضرورة المحافظة على الملكية العامة عند التلاميذ بصفة خاصـــة وعند الجمهور بصفة عامة فهذا عامل أساسى فى صيانة المبانى المدرسية والمحافظة على نظافتها والاسهام فى بنائها •

وقد نشأ عدم الشعور بضرورة المحافظة على الملكية العامة فى مصر مرتبطا بتاريخ ونظام الحكم عندنا فالمواطنون قبل ثورتنا الحاضرة لم يشعروا بأن الحكومة منهم ولا بأن الحكومة تعمل من أجلهم فالحكومة كانت فى العادة تأتى من الخارج وتستولى على خيرات البلاد وتحرم منها أهلها ، حتى فى عهد الحكم النيابى الفاسد كان الناس يطالبون النواب بثمن انتخابهم لأنهم على حد قول الناس سوف يتحكمون فى البلد يبيعون ويشترون فيها فالعلاقة بين الحكومة والمواطنين كانت فى جملتها علاقة بيع وشراء ، ليس هذا فقط بل بيع وشراء بطريق المساومة ، فالمساومة من الميزات العامة التى كانت تسود العلاقات فى المجتمع المصرى قبل ثورته الحاضرة • والمساومة تتضمن الرغبة فى الاغتصاب من كلا الجانبين ، والعلاقة بين الحكومة والمواطنين كانت فعلا علاقة مساومة ، ولذلك لم يكن عجيبا ألا يشعر المواطنون بضرورة المحافظة على الملكية العامة • ومهمة المدرسة الابتدائية الآن هى تعديل هذا الاتجاه وذلك لايكون الا اذا شعر الناس بأن الحكومة منهم وهذا الشعور يحتاج الى أن تتولى كل هيئة حكومية تثبيته فى كل نواحى علاقاتها بالناس وهذا ما تعنى به حكومة الثورة فى الوقت الحاضر على أن المدرسة ينبغى أن تعنى باشراك الأولاد والآباء والاهالى فى بعض الاعمال مثل تمهيد فناء المدرسة وزراعة اشجار فى المدرسة واشراك الناس فى ملاعبها والاشتراك فى ملاعب الحى وهكذا من الأعمال التى يبدو فيها الاخذ والعطاء فى صورة حقوق وواجبات متبادلة بين المدرسة وتلاميذها وأهل الحى أو القرية

وهكذا نستطيع أن تقول أن البناء المدرسى بطريقة هندسته ومواد بنائه وامكانياته واختيار الأدوات المدرسية والمقاعد والتخت والمحافظة على هذا كله وصيانته ونظافته وما الى ذلك هى عملية تعليمية بالنسبة لتلاميذ المدرسة ورجال التعليم وأهل الحى أو القرية •

الأسس النفسية لتقدير الجمال

للدكتور محمد خليفة بركات
المدير المساعد لادارة البحوث الفنية
بوزارة التربية والتعليم

مقدمة :

ان ميدان الفن من الميادين الفريدة فى نوعها ، التى يجب أن تحظى بنوع من القدسية والاحترام بحيث لا يلجها الا القادر على أن يدخلها ، ونظرا لأنى لم أكن ممن وهبهم الله حظوة فى الفن ، فانى أشعر بأنى غير قادر على أن أجعل من هذا المقال قطعة فنية ، فالمقال نوع من الانتاج العقلى ، والانتاج العقلى قد يكون فنا ، ولهذا فللقارىء أن يحكم ان كنت قد قدمت له قطعة فنية جميلة من هذا المقال ، أم أنه موضوع مفكك غير منسق لا تظهر فيه آثار الجمال، ولكنى مطمئن أيضا ، لسبب واحد هو أن مقاييس الجمال تختلف ·· وسوف أجد من القراء من يختلف عن الآخرين فى حكمه ، فبعض القراء سيحكم على المقال من حيث موضوعه ، وبعضهم الآخر سيحكم عليه من حيث ما يثيره فى نفسه من ذكريات ، وفى كل من هذين الاساسين للحكم مجال كبير جدا للاختلاف، ولهذا أعتقد أن بعض القراء سيجد فيما أكتبه بعض الجمال ·

وقد قال أحد الكتاب الفلاسفة ان أحسن مقال هو الذى يقدم على ثلاث مراحل : المرحلة الأولى أن يكتب الشخص ما يريد أن يكتب ، والمرحلة الثانية هى أن يكتب ، والمرحلة الثالثة أن يكتب أنه كتب · هذه العبارة فى الواقع تنطبق على أى انتاج ، فنيا كان أم عقليا ، فالفنان عند ما يبدأ فى انتاج قطعة فنية يبدأ التخطيط الكلى العام أولا ، وبعد ذلك يأخذ في الانتاج الفنى ، وفى النهاية يقف من هذا الانتاج العام وقفة كلية تلخص هذا الانتاج العام ، ولهذا سأبدأ موضوع هذا المقال بفكرة عامة عن الجمال الفنى ، ثم أنتقل الى أهم العوامل التى تتدخل فى الحكم على الجمال الفنى ، وأخيرا سأذكر بعض أمثلة من التجارب التى تجرى فى ميدان تقدير الجمال ·

فكرة عامة عن الجمال الفنى :

الفن والجمال وما يتصل بهما من المعانى والألفاظ ، من أكثر الموضوعات تعقيدا وصعوبة ، وكلمة تعقيد فى ذاتها تحتمل أكثر من مدلول ، فالتعقيد قد يكون عاملا من عوامل الجمال ، وقد لا يكون كذلك ، بل انه قد يكون عاملا من

عوامل عدم الجمال ، ولكنى أقصد أن الفن والجمال وما يتعلق بهما فى الواقع ألفاظ دسمة جدا ، ويصعب على الناس أن يضعوا لها تعاريف يتفق عليهـا ، وتبعا لذلك نجد أن أحكام الناس ومعاييرهم للجمال تختلف بحسب مفهوم الفن ومفهوم الجمال فى نظرهم ، ولكنى أستطيع أن أقول ان هناك نوعين من النظرة الى الجمال :

النظرة الأولى هى النظرة الموضوعية للانتاج الفنى ·

والنظرة الثانية هى الذاتية أو الشخصية ·

وعلم النفس يهتم بالناحية الذاتية أو الشخصية أكثر من اهتمامه بالناحية الموضوعية ، ولكنا لو ناقشنا هذين النوعين ، فستجدهما متداخلين ، وليس من السهل أن نفصل بين ما هو موضوعى وما هو شـخصى الا اذا تقابلنـا مع الفلاسفة القدامى فى نظرتهم للأمور الموضوعية أو الشيئية والامور الشخصية أو الذاتية ·

العوامل المزاجية :

فالنظرة الشخصية يمكن أن نتلمسها فى اختلاف الأفراد فى التكوين المزاجى لكل واحد منهم ، فبحسب هذا التكوين المزاجى ، تختلف وجهة نظر الشخص فى تقدير الجمال ، فالشخص الهادىء مثلا أو المنطوى يميل عادة الى تفضيل الانتـاج الفنى الذى يجلب الهـدوء ، والذى يتفق مع طبيعة هـذا الشـخص الهادىء ·· بينما يفضل الشخص الثائر أو الشـخص المنبسط أن يرى من الانتاج الفنى ما يثير عنده الانبساط والنزعة التفكيرية العامة الواسـعة التى تربطه بالعالم أكثر مما تربطه بنفسه ، وبين هذين الطرفين اللذين نسميهما الشخص المنبسط والشخص المنطوى نجد أنواعا مختلفة من أمزجة الناس ، وبقدر تنوع الناس بحسب هذه الأمزجة تختلف نظرتهم الى الانتاج الفنى ·

هذا النوع من التقسيم قال به علماء النفس وأعطوه أسماء مختلفة ، غير أن هذا لا يمنع من أن هناك اتفاقا على اختلاف الأشخاص، بحسب طبيعة تكوينهم من الناحية المزاجية ، أى أن تكوين الشخص نفسه يخلق منه نوعا معينا · هذا الى جانب تنوع الأشـخاص بحسب حالتهم المزاجية الراهنـة أو حالتهم المزاجية المؤقتة ، كالشخص الحزين بسبب عارض، أو الشخص المنشرح بسبب عارض أيضا ، والشخص الذى صادفه موقف مخيف ولازالت حالتـه النفسية متأثرة به ، والشخص الذى مر فى خبرة جنسية من نوع معين أثارت عنـده « النظرة الجنسية » فأصبحت نظرته الى الأمور ملونة بهـذا الطابع ·· وهكذا مما يسمونه بالحالة المزاجية الراهنة · وهـذا يلون نظرة الشخص للانتـاج الفنى ، أى أن الشخص عند ما ينظر الى الانتاج الفنى يتأثر حكمه عـلى جماله بما ركب فى نفسه من مشاعر مؤقتة ·

مثال من تجربة شخصية :

وأذكر أن احدى الطالبات فى لندن كانت تقوم بتجربة على تقدير الجمال ، فأحضرت نحو ٢٠ صورة فنية ، تمثل كل منها موضوعا معينـا ، ثم عرضت هذه الصور على بعض الفنانين ، وأخذت أحكامهم عليها ، ورتبتها على حسب نظرتهم اليها من حيث الجمال المبنى على أسس فنية ٠

ثم عرضت هذه الصور على ، وعلى مجموعة من الزملاء ليصدر كل منا حكمه عليها ، ويرتبها عـلى حسب رأيه فى جمالها ، وطلبت الطالبـة ذكر أسـباب التفضيل ، كما طلبت منا أن نحاول أن نستدعى فى ذهننا العوامل التى جعلتنا نفضل صورة على غيرها ، وطبقت هذا فى الصور المفضلة ، وغير المفضلة، والتى لم تفضل أكثر من غيرها ٠

وكنت الوحيد فى تفضيل صورة ، وضعتها فى مقدمة الصور ، ولم يفضلها أحد غيرى ممن أجرى عليهم الاختبار ٠٠ وتبين أن سبب تفضيلى هذه الصورة هو أن بها قطعة صغيرة فرعونية تمثل طفلا وأمه ، وكنت حينذاك قادما حديثا من مصر الى لندن ، تاركا أسرتى ووطنى ، وكان الحنين الى الأسرة والوطن هو الشعور الغالب عندى على كل شىء ٠

وهذا المثل يوضح أن نظرتى الى الجمال تأثرت بهذه الحالة العقلية الراهنـة التى كنت فيها ، ولم تكن هذه الصورة أجمل صورة فى نظر الفنانين، ولم تكن أجمل صورة فى نظر الزملاء الذين أجرى عليهم الاختبار، ولكنها كانت الأجمل فى نظرى ٠ ولو أعطيت هذه الصورة فى ظروف أخرى ، فقد تتغير نظرتى الى مركزها الجمالى ، ذلك لأن الجمال أمر نسبى يتوقف على عوامل كثيرة بعضـها مؤقت وبعضها مستديم ، وهذا هو الذى قصدته من أن الجمال موضوع معقد ، لأن هناك عوامل كثيرة تتدخل فى الحكم عليه ٠ والمسـافة الزمنية والمسـافة المكانية عوامل أخرى تحتاج الى الاطالة والتوضيح ، لأنها من العوامل المؤثرة فى تقدير الجمال ٠

عوامل تتصل بقوة الادراك الحسى :

ومن بين العوامل المؤثرة فى الجمال ، الجو الذى يوجد فيه الانسان ، فالذين يعملون فى التمثيل والمسرح يهتمون جدا بالاضـاءة والمقـاعد والموضع الذى يجلس فيه النظارة كى يوحوا اليهم بتقدير انتاجهم عن طريق تهيئة الجو العام، أى أن نفس طريقة العرض والجو العام الذى يوجد فيه الشخص يؤثر فى حالته العقلية وقت الحكم على الانتاج ٠

ولو سرنا أكثر من ذلك فى العوامل الشخصية لوجدنا أن هناك اختلافات فردية كثيرة بين الأشخاص من حيث الحاسة الغالبة عند كل منهم ، فانه يقال ان بعض الناس بصريون أكثر منهم سمعيين ، وبعضهم سمعيون أكثر منهم بصريين ، بل ان بعضهم حركيون أكثر منهم سمعيين أو بصريين •• فكلنا يرى ويسمع ويتحرك ، ويستغل جميع الحواس ، ولكننا نختلف فى هذه القدرات الحساسة • ولقد وجد فى تقدير الجمال نفسه أن الحاسة الغالبة عند شخص ما تؤثر فى تقديره للجمال وحكمه عليه •• فلو حضر ثلاثة أشخاص يمثلون هذه الأنواع الثلاثة : البصرى والسمعى والحركى فى حفلة من الحفلات ، وبعد ذلك جاءوا يتحدثون عما شاهدوه ، فسنجد أن البصرى يصف الألوان ونظام المقاعد والاضاءة والاشياء التى تأثر بها من الناحية البصرية ، والشخص السمعى يتحدث عن الأنغام والاصوات والتصفيق وعلامات الاعجاب السمعية المختلفة التى شعر بها • أما الشخص الحركى فانه يرقص ويمثل كما لو كان فى نفس المجموعة ، لان الحاسة الحركية عنده غالبة وقوية •

فمقاييس الجمال نفسها تتأثر بهذا ، فعند ما أجد صورة وأكون من النوع الحركى وتثير فى ذهنى أفكارا وعلامات مختلفة من هذا النوع الحركى ، أقول انها عظيمة •• بينما لو كنت من النوع البصرى ولم يكن فيها الألوان والعوامل الاخرى التى تثير عندى الاحساسات البصرية فقد لا أحكم عليها بالجمال •

هذه أمثلة بسيطة ترينا كيف يمكن أن تختلف نظرة الشخص الى الانتاج الفنى بحسب نوع شخصيته •

الانتاج الفنى والعقل الباطن :

وقد حاول بعض الباحثين فى علم النفس أن يربطوا بين الانتاج الفنى وبين العقل الباطن أو اللاشعور •• والعقل الباطن يمكن تصوره على أنه منطقة من مناطق العقل ، تعمل دون أن نشعر ، وتؤثر فى سلوكنا وانتاجنا دون أن ندرى •• هذه المنطقة الافتراضية تساعدنا على الحكم على الكثير من تصرفاتنا التى لا نستطيع أن نفسرها بعقلنا الواعى •

حاول بعض علماء النفس أن يربطوا بين الانتاج الفنى وبين العقل الباطن ، وقالوا ان الشخص فى انتاجه الفنى انما يعبر عما هو مختزن فى نفسه من ذكريات وخواطر ورغبات مكتسبة من حياته الماضية ، ولهذا نجدهم يقارنون بين الأحلام ــ وهى ظاهرة من ظواهر العقل الباطن ــ وبين الانتاج الفنى ، ويربطون بين تفكير الشخص الذى يكون فى حالة شبه شعورية، وبين الشخص الذى ينتج قطعة فنية معينة ، وهو فى حالة نفسية متأثرة كثيرا بالعقل الباطن، وبعض الفنانين أنفسهم أكدوا هذه النظرة بتحدثهم عن أنفسهم عند ما يرون انتاجهم الفنى ، فيقال ان فولتير مثلا كان يدهش عند ما يرى انتاجه الفنى

أمامه لدرجة أنه كان يتساءل « هل أنا الذى أنتجت هذا الشعر أو هذا الأدب؟» فلم يكن هو نفسه مصدقا انه هو الذى أنتج ذلك الفن ، لأنه كان وهو ينتج تحت تأثير يغلب عليه اللاشعور ٠

وقد سئل بعض الفنانين أن يصفوا حالتهم النفسية فى أثناء الانتاج الفنى، فقال بعضهم أنه يشعر كأن شخصا آخر يستولى عليه فى أثناء التأليف ، أو كأنه فى حالة غيبوبة ٠ ويعتقد بعضهم أن العمل الفنى الرفيع عمل غير ارادى أكثر منه عملا اراديا ٠٠ وهكذا ٠

وهذه آراء فيها شيء من الصحة ، ولكن يجب أن نؤكد أن الفن ليس مجرد اشباع رغبات مكبوتة ، وليس مجرد اشباع دوافع تعصبية ذاتية ، لأن هذا هو فعل اللاشعور الذى يعبر دائما عن الحاسة التى فى النفس المكبوتة غير القادرة على التعبير عن نفسها فى عالم الواقع ٠

ان أول مهمة للفنون هى أن نعمل على نمو الشخصية نموا اجتماعيا متكاملا، أى أن الفن لا يمكن أبدا أن يكون معبراً عن الرغبة الذاتية الصرفة أو التعصب الذاتى أو الأنانية ، بل ان الفن يجب ان يرتفع عن هذه المستويات ٠٠ فالفن ليس مجرد تخيل ولكنه مزج بين الحقيقة والخيال ، يأخذ من الواقع ويستعين بالخيال فى الابتكار وما يساعد على نمو الشخص نموا اجتماعيا متكاملا ٠

فالشخص المجنون مثلا ، يعيش فى عالم معظمه لا شعور، اذ الجزء الشعورى فى المجنون ضعيف جدا ، ولهذا نجد أن انتاجه انتاج لا شعورى ، فهل نسمى انتاج المجنون فنا ؟ هناك فرق جوهرى بين انتاج المجنون وانتاج الفنان ، فخيال المجنون هدام مريض، أما الفنان فخياله خصب صحيح يعمل على الصحة والنمو والبقاء والانتاج ٠٠ هذا الفرق الجوهرى يجعلنا نتحفظ كثيرا عند ما نوازن بين الانتاج الفنى وبين تأثير العقل الباطن أو اللاشعور ٠

تقسيم بيرت للأشخاص بحسب النظرة الفنية :

لقد قسم « بيرت » ـ وهو أحد علماء النفس ـ الأشخاص من الناحية المرتبطة بتقدير الفن الى أربعة أنواع :

النوع الأول :

يسميه « النوع الترابطى » ، وهذا النوع من الأشخاص يقدر الانتاج الفنى من ناحية ما يثيره فى ذهنه من ارتباطات وذكريات ، فعندما يرى أزهارا يتذكر الربيع ، فتكون الأزهار جميلة لأنها تثير عنده ذكريات الربيع ٠ ويرى اللون الأحمر فيذكره بالدماء والنار فيكون جميلا لأنه يثير عنده هذا النوع من

الذكريات ٠٠ وهذا يذكرنا بأهمية تقدير الجمال عندما يتكرر علينا عرضه أكثر من مرة ، فكلنا عندما نسمع قطعة موسيقية أو أغنية نكون قد سمعناها من قبل فان تقديرنا لجمالها يكون أزيد من المرة السابقة ، لأن هناك ذكريات مرتبطة بهذه القطعة ، تجعلنا عند سماعها نستدعى هذه الذكريات ٠ وهذا النـوع من الأشخاص الذى يعرض عليه الفن فيثير عنده ذكريات مختلفة ، تكون أحكامه على الانتاج الفنى من حيث الجمال بقدر ما توحى به هذه القطعـة الفنيـة من ذكريات فى نفسه ٠ وعلى ذلك فمهارة أى فنان فى نظر هـذا الشخص تقاس بقدر ما يمكنه أن يعمله فى أن يثير فى نفوس المتفرجين ، أكبر عدد ممكن من الذكريات بحيث يكسب تقديرهم لهذا الانتاج الفنى ٠

النوع الثانى :

وهو النوع الفسيولوجى ، الحساس من الناحية الجسمية ، وهذا النوع يزن الانتاج الفنى بمقدار تأثير هذا الانتاج على النـواحى الجسـمية والحسـية والفسيولوجية عنده ، فيرى اللون الأحمر فيعجبه لا لأنه يثير ذكريات معينة ، بل لانه منعش « يفور الدم » ويبعث على اليقظة ٠ وهو عندما يسـمع قطعة موسيقية ، فانها لا تثير عنده ذكريات ، بل تجعله يسترخى ، وقد يخفق قلبه عند سماع شىء معين ، وقد يتنهد عندما يرى شيئا ما ٠ ومقاييس الخيال هنـا كلها تعبيرات فسيولوجية أكثر منها ذكريات وأكثر منها ارتباطات ٠

وهذا النوع من الأشخاص عندما يتكلم عن انتاج فنى معين فانه يقول هذا شىء « يبكى » أو « يضحك » أو « ينيم » ، ويقول « هذا شىء يؤكل مثل اللوز» أو « شىء مخيف يجعل شعر الرأس يقف » ٠٠ واذن فمقياس الجمـال هنا هو اثارة نواح فسيولوجية أكثر منها مجرد ارتباطات ٠

النوع الثالث :

يمكن تسميته « النوع الاندماجى » ـ وهذا هو النوع من الأشخاص الذى يندمج فى الدور ، والذى يضع نفسه فى الموقف ، والملاحظ أن الأشخاص فى النوعين السابقين كانوا خارج الموقف ٠٠ أما الشخص من النوع الثالث ، فانه عندما يقدر انتاجا معينا فانه يضع نفسه فى الموقف ويندمج اندماجا كليا فيه ، ثم يحكم عليه من حيث مدى تأثيره فيه ٠

فعندما نرى رواية سينمائية ، نرى بعض الناس يقول : هذا تمثيل جيد ، أو هذا ممثل فاشل دون أن يتأثر ، بينما ينام بعض النظارة ٠٠ ولكن هنـاك شخصا يضع نفسه فى الموقف ٠٠ فاذا رأت سيدة من هـذا النـوع احدى الممثلات تؤدى دور الزوجة ، فانها تتخيل نفسها فى الموقف واذا كان المشاهد زوجا ، ورأى الممثل يؤدى دور الزوج وضع نفسه مكانه ، فان كان البطل ناجحا

تصور أنه هو البطل ٠٠ وهكذا تماما مثل الأطفال عندما تقص عليهم قصة ، فيتصور الواحد منهم نفسه أنه بطلها ٠٠ هذا النوع من الأشخاص الذى يستطيع أن يندمج فى الموقف هو القادر على أن يحس مدى الجمال الموجود فى الموقف ، فيتقمص الدور بحيث يصبح مندمجا فيه ، بحيث يعيش فى الجو الانفعالى الحقيقى للقطعة الفنية ٠٠ هذا الشخص اذا رسم له خط أفقى عريض يحمله خطان رفيعان فانه يقول ان الخطين الرفيعين لا يمكنهما أن يحملا الخط العريض ، أى أنه يضع نفسه موضع الخطين الرفيعين ، ويقول ان هذا ليس بجمال ، والجمال هنا يتصوره هو للموقف ، كما لو كان جزءا من الصورة ٠

فالشخص الذى يعيش داخل الدور هو الذى يسمى «النوع الاندماجى» وهو متطرف جدا فى الذاتية ٠

النوع الرابع :

وهو النوع الموضوعى ، وهو شخص عنده ــ فى الغالب ــ خبرات منوعة مختلفة ، ينظر الى الأمور نظرة موضوعية ، كالطبيب أو رجل البوليس الذى تمر عليه كل يوم حادثة ويرى الجثث فانه لا ينزعج منها كغيره من الناس بل نجد الأمر عنده عاديا ، ولا يهمه منه الا ناحيته الموضوعية ٠

والشخص الذى يستطيع أن يجرد نفسه من كل شىء بحيث يكون موضوعيا صرفا نادر ، وهو فى الغالب من النوع الصامت الذى يحكم على الأشياء حكما واقعيا ، ولا يتأثر كثيرا ، وينظر الى الانتاج الفنى من حيث هو ٠

الموضوعية فى تقدير الجمال الفنى :

وهذا ينقلنا الى الموضوعية ، ويدخلنا فى النوع الآخر من العوامل المتعلقة بتقدير الجمال ، وهى العوامل غير الذاتية ، ونحن لا نستطيع أن ننتزع أهواءنا وعواطفنا وانفعالاتنا ، فكيف نصل الى الأحكام الموضوعية ؟

من الممكن أن نحضر عددا كبيرا من الناس يمثلون الأنواع المختلفة من العوامل الشخصية الذاتية ، ونأخذ أحكامهم جميعا ثم نأخذ متوسطها ، وهكذا نستطيع أن نلافى أو نقلل أثر العوامل الشخصية التى عرفناها من قبل : من حركى وسمعى ومنطو ومنبسط ٠٠ ألخ ٠ وأخذ المتوسط من هذه الألوان ليس الا ابرازا للعامل المشترك بينها ، وهو العامل الموضوعى ٠

وبهذه الطريقة نستطيع أن نصل الى الحكم الموضوعى على الانتاج الفنى ، أى أننا اذا أردنا أن نحكم على حالة فنية فلا يكفى أن نأخذ حكم شخص واحد ، لأنه سيكون متأثرا بالعوامل الشخصية ، ولكن يجب أن نأخذ رأى عدد كبير

من الناس ليكون الحكم ناتجا من تكرار العوامل الموضوعية ، مضـــافا اليها العامل الشخصى الخاص بكل فرد ، وستكون نسبة العــوامل الشخصية أقل أثرا من العامل الموضوعى فى المجموع الكلى العام ٠

ومعنى ذلك أن مقاييس الجمال لا يمكن أن نجردها أبدا من العوامل الشخصية أو الذاتية ، ولكن اذا أخذنا حكم عدد كبير من الناس ، فاننا نستطيع أن نبرز العامل المشترك بينهم وسنجده يعبر عن العامل الموضوعى غالبا ٠ وقد وجـد فعلا ان هناك نوعا من الموضوعية فى الجمال الانتاجي الفنى ، ومما لاشك فيه أن هناك انتاجا جميلا وانتاجا غير جميل ٠٠ صحيح أن هذا جميل بالنسبة لك ، ولكن يمكن أن تصل فى النهاية الى أن هناك شيئا أجمل من شيء آخر ٠

فالموضوعية نوع من التجريد لا نصل اليه الا بعد استبعاد العــــوامل الشخصية بل والعوامل الزمانية والمكانية والثقافية والاجتمـاعية ٠٠ ومعنى ذلك أن نفس الانتاج الفنى فى بلد معين قد تتغـــير النظرة اليه فى زمن آخر ٠ وعلى الرغم من هذا كله فانه يمكن أن نجد أن هناك نوعا من الموضوعية فى الفن

وقد قام أحد العلماء القدامى واسمه « فاخنر » فى القرن التاسع عشر بتجربة للحكم على جمال المستطيلات ، فأعد عددا كبيرا من المستطيلات وعرضـــها على مجموعة كبيرة من الناس ، وحاول أن يعرف مقاييس الجمـــال الموضـــوعى للمستطيلات ــ ونحن نعرف أن المستطيل عبارة عن ضلع طويل وضلع أصغر منه ، والنسبة بين الطول والعرض فى المستطيلات هى التى كانت محل هذه التجربة ٠ وقد وجد « فخنر » أن هناك نوعا معينا من المستطيلات حكم عليـــه غالبية الناس بعد استبعاد العوامل الشخصية بأنه أجمل نوع من المستطيلات وهو الذى تتبع أبعاده ما يعرف بالنسبة الذهبية ، وهو الذى تكون النسبة فيه بين الطول والعرض كنسبة ١٠٠ الى ٦٢ تقريبا ٠

وهذه التجربة لابد أنها عملت مع نوع معين من الناس ، واعتقد أنها لو عملت فى السودان مثلا ــ فقد تختلف النظرة الى المستطيلات فيهـــا ، لأن المقاييس تختلف ، اذ ربما أنهم هناك لم ينشئوا فى أوســاط فيهـــا مستطيلات ، وقد يقدرون الدائرة أكثر لانتشار الأكواخ الدائرية عندهم ، أو غير ذلك من النتائج التى لايمكن الوصول اليها الا بالتجربة ٠

العوامل الموضوعية المساعدة على الجمال :

هناك عوامل تتدخل فى الموضوع نفسه بحيث تجعله جميلا من الناحيـــة الموضوعية أيضا مثل الاتزان والانسجام والتوافق والتماثل ٠٠ ألخ ، ولــكن وجد أيضا أن هذه النظرة وهى نظرة التماثيل تكون فى مرحلة فنية معينة ،

أى نجد أن الناس يحبون الشيء الذى فيه تماثل لو كانوا فى مرحلة نمو ذهنى معين ٠٠ ولو ارتقى الذوق الفنى فسنجد أن هذا التماثل يصبح مملا ، مثال ذلك الموسيقى التى تسير نغماتها على وتيرة واحدة ، تجد أن بعض الناس يقول انها مريحة ـ وهذا النوع من تقدير الجمال موضوعى ٠٠ فاذا ما ارتقى هـــذا الشخص فنيا ، فان هذا النوع من الموسيقى يكون جميلا فى نظره لفترة معينة ثم يصبح مملا ، ويبحث الشخص بعد ذلك عن شيء من التنويع ٠

الوحدة والتنويع :

وأهم من ذلك كله أن تكون هناك وحدة فى الشكل العام ، أى أن الشخص حينما ينظر الى الشيء « ككل » ، يجد فيه تكوينا وتنظيما ومعنى ومغزى ، ويجد فيه كذلك وحدة يمكن للشخص أن يدركها الى جانب التكوين العام ٠٠ فنجد فى هذا النوع من الانتاج التنوع الى جانب الوحدة ٠

وهناك قاعدة بسيطة فى الجمال تقول : ان الشيء الجميل هو الذى فيه وحدة وتنوع أى وحدة واختلاف معا ٠٠ فعندما ندخل « صـــالونا » مثلا قد نجد أن سر جماله : اتساق من نوع معين والى جانب هذا الاتساق تنوع واختلاف فى بعض الأجزاء ٠

والأهم من ذلك أنه بقدر ما يوجد فى الانتاج الفنى من علاقات ، يكون هناك جمال فنى ، ذلك لأن الانتاج الفنى نوع ابتكارى ، والابتكار أسمى المراحـــل العقلية وأسمى العمليات العقلية ، وما هو الا ادراك علاقات ومتعلقات ، وخلق علاقات جديدة من علاقات قديمة ، فاذا كان للانتاج الفنى القدرة على أن يستثير عندك النزعة الى ادراك علامات جديدة تساعدك على تحسين نفسك أو انتاجك ، فيمكن فى هذه الحالة أن نقول ان هناك نوعا من الجمال الفنى ٠

بعض التجارب فى تقدير الجمال :

بقى الآن أن أذكر بعض أمثلة للتجارب التى عملت لتقدير الانتاج الفنى مثل التجارب التى أجراها علماء النفس على تقدير الألوان ، فمجموع الألوان عملت فيه تجارب كثيرة لتبين مدى تأثير الألوان فى الشخص :

أحضر أحد العلماء فى هولندا مربعات صغيرة ملونة من الورق ووضـــعها فى صندوق ، ثم رسم هرما قاعدته عبارة عن ثمانية مربعات فوقها سبعة ثم ستة وهكذا الى أن تكون مثلثا من المربعات الصغيرة ٠٠ وقدم مثل هذا الهرم ومثل هذه المربعات من الأوراق الملونة الى عدد كبير من الناس ، وطلب من كل واحد أن يملأ مربعات الهرم بالالوان بحيث تنتج شكلا جميـــلا ، فكان بعض الناس

يملأ الهرم كله بلون واحد ، وبعضهم الآخر يملؤها بلون أبيض ولون أسـود وهكذا • وقد وجد هذا العالم أن تقدير الألوان ليس مسألة هينة ، وأن هناك عوامل كثيرة تتدخل فى تقدير الجمال اللونى ، ووجد أن هناك تشكيلات كثيرة من الوحدات الجمالية فى نظر الناس •

وعلى الرغم من هذا الاختلاف المتعدد وجد أن هناك قواعد عامة من بينهـا أن الحكم على جمال الألوان يختلف باختلاف مراحـل النمو الزمنى ، ويختلف باختلاف مراحل التعليم ، فانتاج طلبة الجامعة يختلف عن انتاج الأطفـال ، وكذلك انتاج الفلاحين يختلف عنه عند أهل المدن وأهل الصحراء وهكذا •

وهناك تجارب أخرى مثل تجربة « سيشور » ، فقد اختار قطعا من الانتاج الفنى لمشاهير الفنانين وعمل لكل قطعة صورة أخرى ، أحدث فيهـا تحـويرا طفيفا أو تغييرا بسيطا وكان يعرض هذه المجموعات على الأفراد ويسألهم رأيهم فى التقدير الفنى لكل قطعة • واتخذ من هذه الأزواج اختبارا لقياس القـدرة على الحكم على الجمال •

وليس من السهل الاستطراد فى بيان علاقة الانتاج الفنى بالناحية الجنسية فان ما قيل فيه قد نقل عن هـؤلاء الذين تأثروا بآراء « فرويد » ، وقد بالغ بعض هؤلاء فى تأكيد أهمية الناحية الجنسية •

ويظن بعض الباحثين أن الانتاج الفنى ما هو الا مجرد اعلاء للناحية الجنسية ولهم فى ذلك مذاهب كثيرة ، وليس من السهل أيضا الاستطراد فى تفاصيـل هذا الموضوع •

•• وبهذا أكون قد « كتبت » فكرتى عن الجمال والفن وعن بعض العـوامل الذاتية والموضوعية التى تؤثر فى الحكم على النتاج الفنى ، وأكـون قد ذكرت أيضا أمثلة لبعض التجارب التى قام بها بعض العلماء فى ناحية تقدير الجمال •• ولعلى أكون قد وفقت فى تقديم هذا المقال الذى يمكن أن يحكم عليه القارىء من حيث اقترابه أو بعده عن الجمال الفنى •

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year IX January 1957 2nd Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"

23, Sharia El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

العدد الثالث — مارس ١٩٥٧ — السنة التاسعة

فهرست

طبع بدار العالم العربى

٢٣ شارع الظاهر — القاهرة

تليفون ٤٤٧٠٦

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة .

- تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
-
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ ع.ل.س	بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

العدد الثالث | مارس سنة ١٩٥٧ | السنة التاسعة

طرق تعليم القراءة للمبتدئين

عرض ونقد

للدكتور محمد قدري لطفي
الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

تعددت الطرق التى تتبع فى تعليم القراءة للمبتدئين فى القرن الاخير على ضوء ما أحرز العلم من تقدم ، وما حصل عليه المشتغلون بالتربية وعلم النفس من نتائج أبحاثهم ، وما تجمع من ملاحظات المعلمين وخبراتهم • وكان طبيعيا ألا تحل طريقة محل أخرى الا بعد فترة من التجريب والاختبار ، على أنه يمكن القول بأنه لا توجد الى الآن طريقة واحدة سلمت من كل نقد ، وحققت أهدافها كاملة ، وان تفاوتت الطرق فى مدى اتفاقها معنتائج الأبحاثالعلمية واعتمادها على الأسس النفسية للتعليم •

وينبغى ان نذكر ان الطريقة وحدها مهما تكن سليمة لا تكفى للحصول على أحسن النتائج الا اذا تناولتها يد المعلم القدير ، فقد يكون فى الطريقة أكثر من عيب ، ولكن قدرة المعلم على اثارة ميول التلاميذ ، ورغبتهم فى التعلم ، واحتفاظهم بنشاطهم ، قد تعوض ما فى الطريقة من عيوب • ثم ان هناك كثيرا من العوامل التى تؤثر فى نجاح اية طريقة من طرق التعليم كالمنهج العام للمدرسة ، وما تبديه من مظاهر الاهتمام بتلقائية التلاميذ وتحقيق رغباتهم ، واثارة ميولهم ، والظروف التى تحيط بالمتعلمين ، والبيئة التى يعيشون فيها•

ولعل هذه العوامل جميعا هى التى يستند اليها بعض علماء التربية المحدثين عند ما يشيرون بضرورة الانتفاع بكل ما فى الطرق المختلفة من مزايا تقل أو تكثر •

ومهما تتنوع هذه الطرق فانه يمكن أن نضعها تحت نوعين رئيسيين : الأول يعتمد على البدء بالجزء وهو الحرف أو الصوت ويسمى بالطريقة الجزئية• والثانى يعتمد على البدء بالكلمة أو الجملة ويسمى بالطريقة الكلية أو الجمالية •

وفيما يلى عرض عام لهذه الطرق وفقا للترتيب الذى استعملت به :

أولا ـ الطرق التى تبدأ بتعليم الحروف :

أ ـ طريقة الحروف الهجائية :

هذه الطريقة هى التى ساد استعمالها منــذ أكثر من قرن ولا تزال معروفة ومستعملة الى الآن على نطاق يضيق أو يتسع وفقا للظروف والأحوال ، وهى الطريقة التى تعلم بها آباؤنا وأجدادنا ٠

وخطوات السير بهذه الطريقة مألوفة تبدأ بتعليم الطفــل أســماء الحروف الهجائية ، وقد يستغرق ذلك بضعة أشهر ، فاذا عرفها أعطى حرفين معا يقوم بتهجيهما والنطق بهما ، وبالتدريج تقدم له ألفاظ مكونة من ثلاثة أحرف ثم أربعة وهكذا ثم ينتقل من ذلك الى قراءة الجمل ٠

ولا شك ان هذه الطريقة تؤدى الى تمييز الحروف والنطق بها ، ولكنها بعد الكشف عن طبيعة عملية القراءة ، والوقوف على أهم عناصر القراءة الصحيحة وهى صحة الفهم وسرعة الأداء أصبحت موضع نقد شديد ، لأنها تشعر الطفل فى فترة طويلة بعيدة الأثر من حياته أن عملية القراءة ليســت الا استذكارا للحروف ورص بعضها الى جانب بعض ، فهى طريقة آلية الى حد كبــير يتجه الجهد فيها الى قراءة الالفاظ دون العناية بالمعنى الذى يضيع فى أثناء محاولة تمييز الحروف ٠

ويتصف من يبدأ التعلم بهذه الطريقة بالبطء فى القراءة والعناء فى أدائها٠ والواقع ان الطفل فى هذه الطريقة يبدأ بما ينبغى له أن ينتهى به ، لان طبيعة عملية الابصار تقتضى أن يبدأ بالكل وهو الجملة وان ينتهىء بالجزء وهو الحرف٠

والميزة التى تسند الى هذه الطريقة هى أنها تعلم أصوات الحروف وأشكالها ولكنها ميزة لا تنفرد بها ، ثم ان الطفل يحتاج الى ذلك عند الكتابة وهى مرحلة تأتى فى حياته بعد القراءة ٠

لهذه العيوب الجوهرية فى طريقة الحروف الهجائية أصبح من المسلم به انه لا محل لها فى تعليم المبتدئين ٠

ب ـ الطريقة الصوتية :

ليست هذه الطريقة الا تطورا للطريقة الهجائية ، فهى تقوم على تعلم أصوات الحروف بدلا من تعلم أسمائها ، أى ان الطفل يبدأ بتعلم الاصوات التى تحدثها

الحروف الهجائية ثم ينتقل الى تعلم الصوت الذى ينشأ من اجتماع حرفين معا· والمطلوب من الطفل بعد ذلك أن ينظر الى الكلمة فينطق سرا بأصوات الحروف صوتا صوتا ، ثم يمزج بين هذه الاصوات لينطق أخيرا بالكلمة كلها · لذلك يطلق على هذه الطريقة - التى يجمع الطفل فيها الاصوات بعضها الى بعض - طريقة الجمع أو المزج ·

ولقد كانت هذه الطريقة موضع جدل طويل تناول ما لها وما عليها ويمكن أن نلخص ما يسند اليها من مزايا وعيوب فيما يلى :

مزايا الطريقة :

أ - ان تتبع الاصوات واحدا واحدا يدرب الطفل على القراءة المنتظمة خلال السطر ·

ب - ان الطفل اذا اتقنها استطاع بسهولة ان يقرأ أية كلمة جديدة تصادفه·

عيوب الطريقة :

أ - تتضمن هذه الطريقة صعوبة أساسية وهى ان كثيرا من حروف اللغات الاجنبية لها أكثر من صوت واحد ولذلك اضطر انصار هذه الطريقة الى وضع قواميس ابجدية صوتية تعين القارىء على النطق بالالفاظ نطقا صحيحا · أما فى اللغة العربية فان الطفل حين ينطق بصوت الحروف يضيف اليه حرفا آخر فينطق حرف السين مثلا اس وحرف الزاى از·

ب - تتطلب هذه الطريقة عددا هائلا من الحروف الابجدية الصوتية تبلغ فى اللغة الانجليزية مثلا اثنين وتسعين رمزا لأصوات الحروف الهجائية الصغيرة ومثلها للحروف الكبيرة ، وفى تعلم هذه الاصوات الكثيرة من الصعوبة ما لا يخفى حتى ان عالما كبيرا مثل جون ديوى فكر فى ارجاء تعليم القراءة الى سن الثامنة أو التاسعة ·

جـ - هناك كلمات كثيرة لا تنطق كما تكتب مثل كلمة يس وهذا والرحمن وذلك وطه ·

د - كثيرون من الاطفال يخفقون عند تجميع أصوات الحروف بعضها الى بعض ، ولا يميزون الكلمة كما ترمى الطريقة ·

هـ - من شأن هذه الطريقة ان تجعل القارىء بطيئا وذلك راجع الى عملية

التحليل الصوتى التى يقوم بها قبل النطق بالكلمة ٠

و ـ الطبيعة الآلية للطريقة تجعل جهد القارىء منصرفا الى نطق الكلمة لا الى ادراك معناها ٠

وقد كان للجدل حول هذه الطريقة اثره فى بلبلة افكار المعلمين فأخذ بعضهم تلاميذه بالتدريب المنظم على الاصوات ، وآثر بعضهم ان يمتنع عن ذلك اطلاقا، فانتهى الامر بالطائفة الاولى الى معاناة تلاميذهم الصعوبات التى أسلفناها ، كما انتهى بالطائفة الثانية الى معاناة تلاميذهم الصعوبة فى قراءة الكلمات الجديدة التى تصادفهم ٠

ولما كانت المدرسة الحديثة تهدف الى المعرفة الواسعة ، وتتطلب من أبنائها القيام بكثير من القراءة الحرة ، فقد ظهرت الحاجة الى كسب المهارة فى قراءة الالفاظ الجديدة دون الاستعانة بالمعلم ٠

وتطلبت هذه الحاجة القيام بعدة أبحاث علمية للحكم فى ضوء نتائجها على صلاحية الطريقة الصوتية لتعليم المبتدئين ٠

ومن أهم هذه الابحاث التجارب التى أجراها آرثر جيتس(١) سنة ١٩٢٧ وخرج منها بأن أطفال السنة الاولى الذين دربوا كثيرا على الاصوات كانوا فى المتوسط أبطأ وأقل فهما من الاطفال الذين جاء تدريبهم على الاصوات عرضا أو الذين دربوا على تحليل الكلمة تحليلا داخليا ٠

وقد خلفت هذه التجارب نوعا من الشك فى قيمة هذه الطريقة مما حدا ببعض المعلمين الى المغالاة فى اهمال التدريب على الأصوات ٠

كذلك قام **Spache** (٢) ببحث أوضح فيه الاضرار والصعوبات التى ينبغى أن تتجنب فى التدريب على الاصوات وذكر منها الامور الآتية :
فى التدريب على الاصوات وذكر منها الامور الآتية :

أ ـ ان تعليم أصوات الحروف لم يثبت أنه معين على الفهم فى القراءة الصامتة ٠

ب ـ ان تعليم أصوات الحروف من شأنه ان يؤدى الى بطء القراءة ٠

جـ ـ ان تعليم أصوات الحروف يمكن أن يؤدى الى عادات سيئة فى اثناء القراءة ٠

---

(1) A. I. Gates, "Studies of Phonetic training in Beginning Reading" **Journal of Educational Psychology**, vol. 18 (1927), 217 - 226.

(2) G. Spache, "A Phonics Manual for Primary and Remedial Teaching", **Elementary English Review**, vol. 16 (1939) 147-50, 156, 191-198.

وقد توالت التجارب والابحاث بعد ذلك وظهر منها حقيقتان رئيسيتان ـ الاولى أن الطريقة الصوتية لا تخلو من مزايا ، والثانيـة أنه مع هذه المزايا لا توجد فروق ذات دلالة بين الذين دربوا على الاصوات والذين لم يدربوا عليها. ونشير الى أهم هذه الابحاث فيما يلي :

أ ـ بحث Rogers [1] سنة ١٩٣٨ الذى أظهر ان التدريب على الاصوات حتى في مستوى طلبة الجامعات يساعد الطلبة الضعفاء على اتقان القراءة .

ب ـ بحث Agnew [2] سنة ١٩٣٩ الذى دل على أن تدريب أطفال السنة الاولى على أصوات الحروف له المزايا الآتية :

١ ـ انه يزيد قدرة الطفل على تمييز الكلمات مستقلا .

٢ ـ انه يساعده على تعلم الكلمات الجديدة .

٣ ـ انه يشجعه على النطق الصحيح .

٤ ـ انه يؤدى الى تحسين نوع المطالعة الجهرية .

جـ ـ بحث McKinnis [3] سنة ١٩٤٠ الذى أجراه على ١٥٥ تلميذا من السـنة الخامسة الى السنة الثامنة (من سن ١٠ ـ ١٤) واستعمل فيه اختباري قراءة صامتة واختبارا يقيس القدرة على نطق الالفاظ التى لا معنى لهـا فوجد ان هناك ارتباطا ذا دلالة (٤٠ر٠ الى ٥٢ر٠) بين اختبار النطـق الذى هو فى الحقيقة اختبـار تطبيق الأصـوات وبين القدرة على القراءة الصامتة .

د ـ تقرير Brownell [4] عن استعمال الطريقة الصـوتية فى عـدد كبير من المدارس قام به أكثر من ٦٠٠ مدرس من مدرسي المرحلة الابتدائية . وأهم ما جاء فى هذ االتقرير ان الميل الى التـدريب على الاصـوات فى السنتين الثانية والثالثة أكبر منه فى السنة الاولى وان مدرسى الارياف أكثر ميلا الى تدريب الاطفال على أصوات الحروف من معلمى المدن .

وفى هذا الجو من التردد فى قيمة هذه الطريقة بدت الحاجة الى الابحاث التى

(1) M. V. Rogers, "Phonic Ability as Related to Certain Aspects of Reading at the college Level", **Journal of Expl.** Ed., vol. 6 (1938) 381-95.

(2) D. Agnew, "The Effect of varied Amounts of Phonetic Training on Primary Reading", **Duke University Research Studies in Erucation**, No. 5 (Duke University Press, Durham, North Carolina, 1939).

(3) J. Tiffin & McKinnis, "Phonetic Ability : Its Measurement and relation to reading Ability." **School and Society** ; vol. 51 (1940), 190-192.

(4) W. A. Brownell, "Current Practices with Respect to phonetic Analysis primary Grades", Elementary School Journal, Vol. 42 (1941) 195-206.

قد تلقى ضوءا كبيرا على موضوع تعليم القراءة بأصوات الحروف ، فأجرى بحث (١) على عدد من أطفال السنتين الاولى والثانية أعطوا فيها اختبارا لتمييز الكلمات ذات المقطع الواحد مما يحتاجون فيه الى استعمال الطريقة الصوتية ، ثم ووزنت نتائجه بنتائج اختبارات الذكاء ، فوجد أن هناك ارتباطا جوهريا بين القدرة الصوتية كما يقيسها ذلك الاختبار وبين العمل العقلى ، وكذلك وجد أن معظم الاطفال الذين يقل عمرهم العقلى عن سبع سنين لم يجيبوا عن شيء فى اختبار تمييز الكلمات ذات المقطع الواحد ، وان قليلين منهم أجابوا عن أجزاء قليلة منه.

وهكذا أظهرت هذه النتائج ان القدرة على تعلم الاصوات وتطبيقها فى عملية القراءة تحتاج الى درجة من النضج العقلى أكثر من الدرجة اللازمة لتمييز الكلمات بمجرد النظر.

وكان من آثار هذه النتائج أمران مهمان - الاول - أنه من المحتمل كثيرا أن يكون معظم الصعوبات التى يصادفها المعلمون فى اتباع هذه الطريقة راجعا الى تعليمها فى مرحلة مبكرة من مراحل نمو الطفل العادى لا الى تعليم الاصوات ذاتها ، والثانى - أنه يستحسن أن يتم الجزء الاساسى من تعليم أصوات الحروف فى السنتين الثانية والثالثة الابتدائيتين لان معظم أطفال السنة الاولى يكونون غير مستعدين للانتفاع بمثل هذا التعليم ، وبذلك يمكن أن نتجنب كثيرا من الاضرار المحتملة لهذه الطريقة.

ومهما يكن الزمن الذى يبدأ الطفل فيه تعلم أصوات الحروف فانه محتاج الى استعداد خاص قبل أن ينتفع بهذا التعلم ، ولذلك اشتملت بعض اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة على اختبارات فرعية تقيس نواحى معينة من الاستقبال السمعى لاصوات الكلمات ، ذلك لأن تعليم أصوات الحروف يجب ان تصحبه قدرات خاصة فى الطفل يجب التأكد من توافرها فيه كالقدرة على التفريق فى السمع بين الكلمات التى تتشابه فى النطق ، والقدرة على الاستماع الى كلمة ما ، ثم الاتيان بكلمتين أو ثلاث تبدأ بالصوت الذى تبدأ به تلك الكلمة ، والقدرة على الاحساس بأن بعض الكلمات تنتهى بحرف واحد ، والاتيان بكلمات تتفق فى نهايتها مع نهاية كلمة معينة ، والقدرة على ادراك الاختلافات والاتفاقات فى الحروف الوسطى للكلمات وغير ذلك من القدرات (٢).

---

(1) E. W. Dolch and M. Bloomster ."Phonic Readiness", **"Elementary School Journal"**, Vol. 38 (1937), 201 - 205.

(٢) من أمثلة اختبارات الاستعداد للقراءة اختبار مونرو **The Monroe Reading Aptitude Tests.** فقد قسمت الاختبارات فيه الى خمسة أقسام : اختبارات بصرية تقيس موضع الاشكال البصرية وضبط حركات العين والرسم من الذاكرة ، واختبارات سمعية تقيس القدرة على تتبع النطق السليم ، واختبارات لغوية تقيس مدى الثروة اللفظية وطول الجملة ، واختبارات النطق التى تقيس الصحة والسرعة فى ترديد الكلمات ، واختبارات النواحى الجانبية التى تقيس ما تفعله العين واليد والقدم من حركات

وأصعب هذه القدرات القدرة على الاستماع الى نطق الاصوات التى تتألف منها الكلمة صوتا صوتا ثم المزج بين هذه الاصوات مزجا عقليا يؤدى الى تمييز الكلمة تمييزا صحيحا ٠

وللوصول الى هذه القدرة يجب ان تدرب المهارات السمعية التى سبق ذكرها لانها تتحسن بالتدريب ٠ ومن الممكن أن نبدأ بتدريبها فى المرحلة السابقة لدخول المدرسة الابتدائية ٠

وقد اثير جدل حول هذا التدريب : أيتم بصورة منظمة معدة من قبل أم يتم بصورة عارضة متى تهيأت له الفرصة ؟ وأنصار الرأى الاول يرون ان يكون التدريب على الاصوات جزءا مكملا للقراءة والتهجى فتوضع خطة الدرس بحيث يخصص جزء منه لتحليل الالفاظ وبذلك يصبح التدريب متتابعا متصلا اتصالا مباشرا بأوجه نشاط القراءة والكتابة ٠
ويرى أنصار الرأى الثانى أن يكون التدريب على تحليل الالفاظ عندما تسنح الفرصة لذلك ، فعندما ترد كلمة جديدة يستطيع المدرس أن يطالب الاطفال بتكوين ما يسمى « العائلات اللفظية » والغرض منه موازنة هذه الكلمة بكلمات مشابهة لها أو النطق بصوت كل حرف منها ثم تجميع هذه الاصوات للنطق بالكلمة كلها ٠

وسواء أكان التدريب على أصوات الحروف منظما أم كان عرضيا فانه لازم لمساعدة الاطفال على الافادة من الطريقة الصوتية ٠

ومن المهم قبل ان نختم عرض هذه الطريقة ان نقرر ان ما تنطوى عليه من صعوبات صرف كثيرين من المعلمين عن اتباعها ، وأن ما تتطلبه فى الأطفال المبتدئين من مهارات وقدرات ربما لا تتوافر لكثيرين منهم ، وما أظهرته الابحاث العلمية من الاضرار التى تنجم عن اتباعها مع الاطفال فى المرحلة المبكرة من تعلمهم ، وأن ما ظهر بعدها من طرق تتميز بالسهولة وسرعة التعليم ، كل ذلك أدى الى التسليم بأن هذه الطريقة ـ كالطريقة الهجائية ـ لا محل لها فى تعليم الاطفال المبتدئين ، فهما طريقتان تقومان على الحرف والصوت وليس لأيهما مدلول عند الطفل ٠

وقد دلت التجربة على أن البدء فى تعلم القراءة بحروف أو أصوات لا معنى لها صعب من جهة وخلو من لذة القراءة من جهة أخرى ، ثم ان هاتين الطريقتين جهريتان ينشأ عنهما تعود الطفل الجهر بكل كلمة عند ما يقرأ قراءة صامتة ، وهما مع هذه العيوب تؤديان الى القراءة المتقطعة التى تقوم العين فى أثنائها بوقفات كثيرة خلال السطر المكتوب مما يؤدى الى البطء فى القراءة ٠

واذا كانت الطريقتان تساعدان الطفل على تحليل الكلمات وسلامة النطق وصحة الهجاء ، فانهما لا تنفردان بذلك دون الطرق الاخرى • ولذلك انصرفت الجهود الى ابتكار طريقة أخرى لا تعتمد على الحرف أو الصوت ، وكان من أثر ذلك الاهتداء الى الطرق التى تعتمد على الكل الكامل فى تعليم القراءة للمبتدئين •

ثانيا ـ الطرق التى تبدأ بتعليم الكلمة أو الجملة

أ ـ طريقة الكلمة :

يرجع تاريخ استعمال طريقة الكلمة الى العالم Johan Amos Comenius (١٦٥٢ ـ ١٦٧٠) ، فقد ابتكر فى تعليم اللاتينية واليونانية طريقته التى تقوم على اعطاء المبتدئين أعمدة من الجمل المفيدة باللغة الدارجة واللغة الفصحى •وقد أضاف عام ١٦٥٨ الصور الى كتبه فكان أول من ابتكر الكتب المصورة للاطفال• ومن أهم الأسس التى بنى عليها تعليم اللغة أن يقترن تعليم الالفاظ بالاشياء التى تدل عليها وأن يدور تعليمها على أساس المحادثة والغناء وغير ذلك من أوجه النشاط التى يميل اليها الاطفال •

وقد كان Josiah Bumstead أول من ألف كتابا يتبع هذه الطريقة عام ١٨٤٠ وسماه My Little Primer ثم تبعه John Russel Webb فألف عام ١٨٥٦ كتابه Normal Readers ولكن الواقع ان هذه الطريقة لم تستعمل فى الولايات المتحدة قبل عام ١٨٧٠ ، وسميت طريقة « انظر وقل » Look and See.

والاساس النفسى لهذه الطريقة هو ان الكلمة ليست مجموعة من الحروف يدرك كل منها على حدة ، ولكن لكل كلمة كيانا متميزا تختص به دون غيرها • ومثل الكلمة فى ذلك مثل أى شىء يراه الانسان ، فنحن لا نرى الشجرة على أنها أغصان وأوراق وأزهار وجذع ، ولكننا نرى شيئا له شكل يختص به ويميزه من غيره • وكذلك الكلمة لا نراها على أنها حرف يليه ثان وثالث ، بل نرى كلمة لها من شكلها الخاص بها الذى يميزها من غيرها ، أى أن الانسان كما يميز الاشياء بمظهرها الاجمالى يستطيع أن يميز الكلمات بشكلها الكلى •

وقد قام Cattell عام ١٨٨٥ بتجربة استعمل فيها طريقة «العرض القصير المدى» ذلك انه عرض على عدد من الراشدين العاديين حروفا ثم الفاظا ثم جملا لمدة عشر دقائق ليرى كيف يدرك الانسان ما يقرأه على اختلاف وحداته من الحرف الى الكلمة الى الجملة ، فوجد أن القارىء الراشد العادى استطاع فى هذه الفترة أن يدرك بصورة متساوية فى الوضوح ثلاثة حروف أو أربعة حروف منفصلة ، ثم كلمتين مكونتين من اثنى عشر حرفا أو جملة قصيرة مكونة من أربع كلمات تشتمل على أربعة وعشرين حرفا ، فدل ذلك على أنه اذا كان الحد الذى نستطيع

أن ندركه من الحروف المنفصلة هو ثلاثة أو أربعة حروف فمعنى ذلك أن الكلمات التى أدركها الراشد فى هذه التجربة لم تقرأ حرفا حرفا بل قرأت كلمة كلمة.

وأيدت الابحاث التى قام بها Erdman & Doge عام ١٨٩٨ النتائج السابقة وأصبح من الامور الثابتة علميا أن الطفل يمكن أن يتعلم منذ البداية كيف يميز الكلمة كلها بالسرعة نفسها التى يميز بها حرفا مفردا لانه فى الحالتين يدرك كلا قائما بذاته وان الوقت الذى تستغرقه العين فى رؤية كلمة لا يزيد على الوقت الذى تستغرقه فى رؤية حرف مفرد .

والخطة المتبعة فى التعليم بطريقة الكلمة هى ان يعرض المعلم علـى السبورة كلمة من الكلمات ثم ينطقها ويطالب التلاميذ بنطقها . وبعد أن يثق بأن التلاميذ اتقنوا نطق بضع كلمات يكون منها جملا قصيرة ويكلف التلاميذ النطق بهـا .

وقد يستعمل المعلم بطاقات العرض السريع Flash Cards بدلا من السـبورة فيعرض على التلاميذ بسرعة بطاقات تحمل كل منها كلمة واحدة وذلك لتعويدهم القراءة السريعة الصحيحة ، ثم يتدرج معهم فيعرض عليهم بطاقات تحمل كل منها جملة قصيرة مكونة من الكلمات التى عرفوها .

وهناك وسيلة أخرى ، وهى عرض الكلمة مع صورة تمثلها ، ثم يلعب الاطفال بهذه الصور للتدرب على الربط بين الكلمة والصورة التى تعبر عنها .

ولهذه الطريقة ميزات متعددة ، فهى تقوم على اساس نفسى سليم وهو القراءة بالوحدات الكلية مما يؤدى الى السرعة فى النطق باللفظ بمجرد النظر اليه ، وهى اذ تهيىء المتعلم لعملية القراءة السريعة تتيح له فرصة تكوين ثروة لغوية من الكلمات التى تدرك بمجرد النظر فى فترة قصيرة . وهى تساعدنا على تقديم مادة يقرؤها الطفل فى زمن اسرع مما تتيحه الطريقتان الابجدية والصوتية .

على أنه يوجه الى تلك الطريقة أنها لا تساعد الطفل على تمييز ما يصادفه من كلمات جديدة ، ولكن يمكن تلافى هذا النقص بأن تتبع هذه الطريقة تمرينات اضافية على تمييز الكلمات وبتعويد الأطفال القراءة المتصلة حتى لا يقرءوا كلمة كلمة . والذى أثبتته التجارب الناجحة لهذه الطريقة أن التكرار الكافى للكلمات يؤدى الى تحليلها تحليلا تلقائيا الى حروف والتمكن من قراءة كل كلمة جديدة .

ب ـ طريقة الجملة :

تمثل هذه الطريقة التطور النهائى لطريقة الكلمة . وتقوم على أساس البدء فى تعليم القراءة بالجملة باعتبار أنها وحدة المعنى وبذلك ترمى الى تأكيد ناحية الفهم فى القراءة .

وقد بدأ اتباع هذه الطريقة باعداد المعلم جملا قصيرة أو قصة صغيرة مكونة من ثلاث جمل أو أربع ، ثم كتابتها على السبورة والبدء بقراءة الجملة ثم مطالبة التلاميذ بترديدها أفرادا وجماعة مع الاشارة الى كل كلمة بالمؤشر فى أثناء النطق بها ٠

ويظهر أن ذلك لم يكن كافيا لتدريب الأطفال على تمييز الكلمات بمجرد النظر اليها ، فظهرت الحاجة الى تدريبهم على ذلك ، ولهذا عمد مؤلفو الكتب التى تقوم على هذه الطريقة الى تكرار الكلمة فى الصحيفة الواحدة وخلال صفحات الكتاب ، بل خلال سلسلة الكتب المتدرجة عددا من المرات يكفى لادراكها بمجرد النظر اليها ٠ وطريقة هذا التكرار أن يكرر اللفظ فى الصحيفة الواحدة عددا كبيرا من المرات فى تركيبات مختلفة مثل حضر أحمد مع على ـ على حضر مع أحمد ـ أحمد حضر مع على ـ حضر على مع أحمد ٠

ومع أن هذا التكرار أساسى فىالتدريب علىتمييز الكلمات بمجرد النظر اليها فانه اذا قصد لذاته وأسىء عرضه قد يؤدى الى تضحية المعنى فى سبيل تكرار اللفظ وبذلك تكون القراءة التى تقوم على المعنى قد أهملت الى حد كبير وهى الأساس الجوهرى الذى بنيت عليه الطريقة ٠

وقد أدى الشعور بهذا النقص الأساسى الى تأليف كتب القراءة ذات الصبغة الأدبية وهى التى تشتمل على قطع تهتم بالمعنى كالقصص والنظم ٠

ويهمنا أن نبرز هذه الطريقة بوجه خاص بعد أن أخذت بها وزارة التربية والتعليم ، وبعد أن ألفت على أساسها كتب القراءة للمبتدئين من أطفال المرحلة الأولى ، كما يهمنا أن يساير المعلمون باتباعها الاتجاهات التربوية الصحيحة التى لم تعد مجال شك أو جدل بعد أن اتضحت سلامة أسسها النفسية والتربوية وأيدتها نتائج الأبحاث العلمية الموثوق بها ٠

والذى ينبغى الآن لمعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية هو تفهم الأسس التى تقوم عليها طريقة الجملة ، والوقوف علىمزاياها ، واتقان الطرق والوسائل التى يستطيع أن يتبعها ليسير بالطريقة سيرا صحيحا مؤديا الى تحقيق الأغراض المرجوة منها ٠ وقد نجح فى تطبيقها كثير من المعلمين الذينأخلصوا لها واقتنعوا بها وبذلوا الجهد فى تطبيقها وابتكروا فى استعمالها ٠ ولست أجد أقرب الى المعلمين من كتاب المعلم (١) الذىأعد مع كتب القراءة الجديدة للمرحلة الابتدائية فان فيه تفصيلات وافية ترشده الى أصول الطريقة الجملية وفلسفتها وأسسها ووسائل تنفيذها ٠

---

(١) « المعلم لتعليم القراءة والكتابة من كتاب القراءة الجديدة للمدارس الابتدائية » للدكتور القوصى وآخرين ٠ طبع دار المعارف ٠

والواقع أن اتباع الطريقة الجملية يحتاج من المعلمين الى جهد واعداد وتفكير وابتكار ، ولكنه جهد جدير بالمعلم أن يبذله ، لأن من أول واجباته أن يؤمن بأن رسالته الخطيرة تقتضيه ألا يضن بجهده فيما يعود على أبنـاء وطنه بالخير وينشئهم تنشئة طيبة ، وما ينبغى لنا أن نتأخر عن غيرنا فى مضمار العلم والأخذ بنتائج أبحاثه مهما يكلفنا ذلك من عناء ومشقة ، وبخاصة أن عملية القراءة السليمة هى السلاح الرئيسى الذى تقدمه المدرسة الابتدائية لتلميذها ليتغلب به على صعوبات التعلم فى جميع المراحل التالية ٠

وقد جربت هذه الطريقة فى تعليم الكبار عام ١٩٥٠ بمنطقتى سندبيس وسنديون بمديرية المنوفية ، وفى المنايل ، وفى قريتى ميت نما وميت حلفا التابعتين لمركز قليوب ، وقمت مع زميل لى بتأليف كتاب (١) استعملناه فى هذه التجارب وأسفر استعماله عن نتائج مرضية جدا ٠

وقضيت العام الماضى خبيرا لهيئة اليونسكو فى مكافحة الأمية بالعراق واستعملت الكتاب نفسه بعد تعديل طفيف لبعض الألفاظ فى عدد كبير من القرى العراقية فأسفر استعماله عن نجاح كبير شجع المسئولين هناك على اعادة طبعه واستعماله على نطاق واسع فى فصول مكافحة الأمية بين الكبار رجالا ونساء ٠ ويقرأ الذين تعلموا القراءة به الجزء الثانى (٢) منه فى سهولة ويسر ٠

جـ - طريقة القصة :

تحاول هذه الطريقة أن تتغلب على الصعوبات التى تنشأ من استعمال كتب تحتوى على قطع أدبية صعبة ٠ وأساس هذه الطريقة أن يدرس الأطفال القصة قبل أن يقرءوها فى الكتاب ٠ وخطوات ذلك تتلخص فى أن يقرأ المعلم القصة للأطفال أولا ثم يعود فيكتبها على السبورة جملة جملة والأطفال يقرءون كل جملة كلمة كلمة ، ويتبع ذلك تدريبهم على قراءة القصة كلها تدريبا وافيا حتى اذا تم لهم ذلك بدأوا قراءتها فى الكتاب وقد ميزوا كلماتها من قبل ٠

وواضح أن هذه الطريقة مبنية على طريقة الجملة ولكنها تحاول أن تسهل عملية القراءة من الكتاب بقراءة ما فيه أولا والتدريب عليه ٠

---

(١) هيا نقرأ - الجزء الأول - للأستاذ خليل كامل ابراهيم وكاتب المقال٠ مطبعة مصر بالقاهرة ١٩٥٦ ٠

(٢) هيا نقرأ - الجزء الثانى - لكاتب المقال ٠ مطبعة مركز وسائل الايضاح التابع لوزارة المعارف ٠ بغداد ١٩٥٧ ٠

ويبدو أن هذه الطريقة قد تجعل قراءة القصة من الكتاب سهلة ، ولكنها فى الواقع ليست قراءة ، وانما هى تكرار من الطفل لشىء عرفه من قبل ، وهى مع ذلك خالية من الدافع الذى يدفع الطفل الى القراءة لأنه لا يأتى بجديد ، وليس هناك شىء يبحث عنه وهو يقرأ فهـــو لا يفعل أكثر من أن يكرر ما عرفه من قبل ٠

ومن عيوب هذه الطريقة أيضـــا أنهـــا لا تتيح الفرصـــة للطفل كى يتميز الكلمات الجديدة لأن تكرار الألفاظ فى القصص التى يحتوى عليها الـكتاب قليـــل يؤدى الى اخفاق الاطفال اذا انتقلوا الى الكتب التى تلى الكتاب المعتمـد عليه هذه الطريقة ٠

د ـ طريقة القصص المصورة :

الأساس الذى بنيت عليه هذه الطريقة هو ايجاد وسـيلة لتعليم القـراءة ترتكز على مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال واتاحة الفرصة لكل منهم كى يتقدم فى القراءة وفقا لسرعته الخاصة واستعداده الشخصى ٠

ولتحقيق هذه الغاية أعدت بطاقات مصورة ومع كل صورة كلمة تناسبها ، فيقدم المعلم هذه الصور للاطفال ثم يعود فيقدم اليهم البطاقات نفســها خالية من الكلمات ٠ أما الكلمات فتقدم للاطفال مطبوعة وحدها على بطاقات أخرى ٠ وعلى الطفل أن يقص الكلمة أو العبارة ويلصقها على الصـورة التى تناسبها ، فتجتمع عنده فى النهاية نسخة أخرى من الصور ذات الكلمات التى عرضـت عليه فى بادىء الأمر ٠

وبالتدريج يستطيع الطفل أن يستعمل هذه الكلمات التى عرفها فى تكوين جمل جديدة وقراءة قصص كثيرة مبنية على الصور ٠

ولا شك أنها طريقة شائقة للاطفال وفيهـا مجـــال لمراعاة سرعة كل طفل واستعداده الخاص ولكن ما تحتاج اليه من نفقات ومادة كثيرة ومنوعة حال دون انتشارها ٠

هـ ـ الطريقة الذاتية أو الداخلية :

ابتكر هذه الطريقة آرثر جيتس [1] وجعل أسـاسها النفسى تعليم الطفل القراءة عن طريق أوجه النشاط القرائى لا عن طـريق أوجه النشــاط الاخرى التى لا تمت الى القراءة بصلة ٠

---

(1) — A.I. Gates, **The improvement of reading.** Revised ed. New York, Macmillan, 1935. P. 272.

وتفصيل هذه الطريقة أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة فى كتيب تمهيدى مبنى على استعمال الصور والألعاب وما يتصل بها من رسم وتلوين وقص ولصق • والصلة بين هذا الكتيب الذى يطلق عليه كتاب العمل Workbook وبين ما يليه من كتب وثيقة جدا ، فهو يحتوى على كل الكلمات التى سيصادفها الطفل عندما يبدأ القراءة فى كتاب القراءة الاول Primer وفى الكتاب الذى يسبقه Pre-Primer •

والفكرة فى ذلك هى التى سبقت فى طريقة القصة ، وهى أن الطفل عندما يبدأ قراءة أول قصة فى كتاب القراءة الاول يحسن أن يعرف كل ما فيه من كلمات وأن يقرأها بسهولة • ولكن الفرق بين الطريقتين هو أن طريقة القصة تعلم الطفل الكلمات عن طريق رؤيتها على السبورة وترديدها وراء المعلم على حين أن هذه الطريقة تعلمه الكلمات عن طريق اللعب •

ويرى جيتس أن يصحب طريقته تدريب وافر على الكلمات وتمرين كثير على تمييزها •

والفكرة البارزة فى الطريقة هى أنها قائمة على التعليم الفردى الذى يقوم فيه الطفل بتعليم نفسه بنفسه ، ولذلك يتوقف نجاح الطريقة على المادة التحضيرية التى يستعملها وهى مادة أعدت لهذه الطريقة بوجه خاص •

وقد ظهر من التجربة أن الاطفال يحتاجون مع هذه الطريقة الى التدريب على أصوات الحروف وخصوصا بعد السنة الأولى •

و ـ الطريقة الصامتة :

تعتبر هذه الطريقة من الطرق الحديثة العهد فقد ابتكرها McDade (1) سنة ١٩٤١ ، وهى تخالف الطرق السابقة فى أساسها ، اذ أنها ترى أن أكبر حائل دون التعلم المثمر للقراءة هو استعمال القراءة الجهرية فى تعليم المبتدئين وان النظر الى الكلمة فالنطق بها فتذوق معناها عمليات بطيئة قليلة الجدوى •

ولذلك يرى McDade أن كل قراءة يقوم بها المبتدىء يجب أن تكون صامتة ، وعنده أن المطالعة الصامتة تستند الى أساسين مهمين :

الاول ـ أنه يجب أن يكون هناك دائما ربط بين الكلمة المطبوعة ومعناها •

(1) — James E. McDade. Essentials of Non-Oral reading. Chicago, The Plymouth Press, 1941. 30 pp.

الثاني ـ انه يجب ألا يكون هنـاك أبدا جمع بين الـكلمة المطبوعة والنطق الجهرى بها ٠

وعلى ذلك أصبح الاساس فى الطريقة الصامتة أن تبدأ بالربط المباشر بين الرمز المنظور ومعناه دون النطق بالكلمة جهرا أو النطق بها نطقا داخليا اذ أن القراءة الصامتة المصحوبة بنطق داخلى لا تختلف فى جوهرها عن القـــراءة الجهرية ٠

وقد طبق McDade طريقته على السنتين الاولى والثانية فأوقف فيهمـا تعليم القراءة الجهرية فى حصص القراءة ٠ وكان غرضه الاساسى هو تمكين الاطفال من ادراك معنى ما فى الصحيفة مباشرة دون قراءة جهرية أو داخلية ٠ واستعان على التعليم بالقواميس المصورة وعلى اختبار تحصـيل الاطفال باسـتجابتهم لما يقرأون وتنفيذه عمليا لا بترديده جهرا ٠

ومن أهم الأبحاث التى أجريت على هذه الطريقة الصامتة ، البحث الذى أجـــراه Buswsll[(1)] عام ١٩٤٥ على عدد كبير من الاطفـال فى ٣٣ مدرسة ابتدائية بشيكاغو ٠

والغرض من هـذا البحث مزدوج : فهو أولا يبحث عما اذا كان الاطفـــال الذين تعلموا بطريقة القراءة الصامتة أقدر على القراءة التى تتصف بالسرعة والفهم من الاطفال الذين تعلموا بطريق المزج بين القراءة الصامتة والجهرية ٠ وثانيـا يحاول الاجابة عن السؤال الآتى : هل طريقة القراءة الصامتة تحقق التخلص من عملية التلفظ الداخلى بالكلمات عند ربط الرموز المكتوبة بمعناها ؟

وقد اختار الباحث عدة مدارس تمثل مواقع جغرافية مختلفة فى مدينـــة شيكاغو ومستويات مختلفة من الناحية الاقتصادية ، ولما كانت نسبة الزنوج الى البيض فى تلك المدينة ١ الى ١٠ فقد اختيرت أربع مدارس فى أحيـاء أهلها من الزنوج بحيث تتمثل فيها المستويات الاقتصادية المختلفة للزنوج أنفسهم ٠

ولما كانت القراءة الصامتة تعلم فى السنتين الاولى والثانية بالمدارس التى اختيرت للبحث فقـــد جعلت قدرة التلميذ على القـراءة فى الســـنة النهائيـة (السادسة) هى أساس الاختبـار وذلك لتمضى مدة كافية يظهر فيهـــا أثر

---

(1) G.T. Buswell, "Non-oral Reading ; A study of its Use in the Chicago Public Schools", **Supplementary Educational Monograph,** No. 60, September 1945.

الطريقة فى قراءتهم • وكذلك أجريت موازنة بين تلاميذ السنة الثالثة الذين تعلموا بالطريقة الصامتة والذين تعلموا بالطريقة الجهرية للوقوف على الاثر السريع الذى تحدثه المطالعة الصامتة فى قراءة الأطفال • وتتلخص نتائج هذا البحث فيما يلى :

أولا — لم تكن النتيجة بوجه عام فى جانب احدى الطريقتين ، ففى درجات الاختبار كان هناك فرق ضئيل لا يعول عليه من الناحية الاحصائية فى جانب الطريقة الصامتة عند أطفال السنة السادسة • أما عند أطفال السنة الثالثة فلم يكن هناك فرق فى النتيجة بين الطريقتين •

ثانيا — ظهر من الاختبارات أن ٢١ ٪ من أطفال المجموعة التى تعلمت بالقراءة الجهرية فى السنة السادسة كانوا يحركون شفاههم فى أثناء القراءة الصامتة ، على حين أن ١٨ ٪ من أطفال مجموعة القراءة الصامتة كانوا يفعلون ذلك ، مما يدل على أن طريقة القراءة الصامتة كان لها تأثير طفيف على النطق الداخلى بالألفاظ فى أثناء القراءة •

ثالثا — يدل البحث على أن الطريقة الصامتة لم تحقق أهدافها تحقيقا كاملا •

رابعا — ليس بين الطريقتين فرق ذو دلالة من حيث كمية القراءة التى يقوم بها التلاميذ •

والخلاصة أن طريقة القراءة الصامتة أتت بنتائج دلت على أنها لا تزال محتاجة الى جهود أخرى لتحقق الهدف الأكبر منها وهو القراءة التى ينعدم فيها النطق بالكلمات جهرا أو سرا ، والوصول بها الى حالة شبيهة بسماع محاضرة أو محادثة لأننا لا نتلفظ بالكلمات فى أثناء الاستماع اليها ، بل ان فكرة المحاضر ترتبط بالادراك السمعى ، والسامع ينصرف وعيه الى الفكرة التى يعبر عنها المتكلم • وترمى هذه الطريقة الى أن القراءة الصامتة يجب أن تكون ربطا بين الادراك البصرى لما هو مكتوب وبين معناه ربطا يماثل الربط بين الادراك السمعى والفكرة التى يجهر بها المتكلم •

ز — طريقة الخبرة أو التجربة :

ترى هذه الطريقة أن المتبع فيما عداها من الطرق يحتوى على خطأ نفسى يجب تلافيه وهو أن ما يقوم به الأطفال من أوجه النشاط القرائى المبكر سواء أقاموا به بأنفسهم أم قدمه اليهم المعلم ، يدور حول خبرات أطفال غيرهم وليس حول خبراتهم هم أنفسهم • وقد يكون أولئك الأطفال الآخرين مختلفين عنهم فى البيئة أو يقومون بأعمال وألعاب لا يقومون هم بها ، ولذلك تستند هذه الطريقة الى تدرج أوجه النشاط القرائى للطفل من خبراته هو فى لغته الخاصة • ويتبع ذلك أن يشترك الطفل نفسه فى كتابتها لتجىء فى عبارة مألوفة لديه شائقة له • وعلى أساس ذلك يمكن أن يكون كل ما يقع للطفل من حوادث فى حياته اليومية

أساسا لقصة صغيرة مثل عيد ميلاده وما يعمله فى رحلة من الرحلات وما يقوم به من غرس بعض البذور أو صنع شيء من الورق أو الطين وغير ذلك من أعمال يقوم الطفل نفسه بها ٠

ولتنفيذ ذلك يساعد المعلم الاطفال على اختيار أى نشـاط قاموا به ويتفق معهم على الكلمات التى يستعملونها فى التعبير عنه فى قصة صغيرة ثم يكتب هذه القصة من كلماتهم على السبورة ويقرؤها لهم ثم يكلف كلا منهم قراءتها ٠ وقد تؤدى قصة الى قصة أخرى وهكذا ٠

ويلجأ المعلم فى تكوين الثروة اللغوية عند الاطفال الى اعداد لوحات خاصـة وقطع من الورق المقوى تشتمل كل منها على جملة أو كلمة ، ثم التدرج مع الاطفال من القصة الكاملة الى الجمل المفردة الى الكلمات مستعينا فى ذلك باللوحات وقطع الورق المقوى ، ثم الانتقال الى قراءة كتيب مكون من الالفاظ التى عرفها الأطفال عن طريق اللعب وجاءوا بها من لغتهم الخاصة وعبروا بها عن قصص وقعت لهم هم لا لغيرهم من الاطفال ٠

والاساس النفسى للطريقة واضح ، فهى قائمة على النشاط التلقائى للأطفال ، ومعتمدة على تجاربهم الشخصية ولغة حديثهم ، ولكنها مع ذلك تتعرض لكثير من أوجه النقد ، فهى لم تتخلص من تشجيع الأطفال على القراءة من الذاكرة ، ولا تعطيهم فرصة كافية لتكرار الكلمات بحيث يميزونها بمجرد النظر اليها ٠ هذا الى أن الاطفال يعطون كلمات كثيرة ربما لا يظهر معظمها فى كتب القـراءة الاولى ٠ والطريقة مع ذلك تتجاهل ما بين الاطفال من فروق فردية وترى أن الالفاظ التى يأتى بها طفل منهم تصلح لان يستعملها زملاؤه جميعا ٠

هذا عرض عام لطرق تعليم القراءة للمبتدئين والاسس النفسية التى بنيت عليها هذه الطرق ٠ ولا شك انها تمدنا بكثير من المبادىء التى ينبغى ان تراعى عند وضع منهج ناجح لتعليم المبتدئين سواء أكانوا أطفالا فى المدارس أو راشدين فى مراكز محو الأمية نذكر منها :

١ ـ اتباع الطرق الكلية فى التعليم ٠

٢ ـ مراعاة البيئة والخبرات الشخصية عند اختيار الجمل والعبارات والالفاظ والموضوعات ٠

٣ ـ تكرار الكلمات عددا كافيا من المرات ٠

٤ ـ الوصول الى تحليل الكلمات الى حروف حـتى يمكن تميـيز أية كلمة جديدة ٠

٥ ـ الاقتصاد فى تقديم الالفاظ الجديدة حتى لا تكثر مادة القراءة من جهة وليمكن تكرار الكلمات من جهة أخرى ٠

٦ ـ التوفيق بين الحرص على تكرار الالفاظ وتوافر عامل التشويق فى مادة القراءة ٠

عنصر الاستمرار فى عملية التربية

للأستاذ ل. توماس هوبكنز (١)

(الاستمرار هو الربط بين ما يجرى فى عقل الطفل وما يجرى خارجه . وفيما يلى عرض لهذه الفكرة يستثير تفكير الكبار ويساعدهم على فهم الدور الذى يمكنهم القيام به لجعل عملية الانتقاء التى يمارسها الصغار بأنفسهم ولأنفسهم عملية قائمة على التفكير الايجابى الواعى) .

ان الفرد الذى يمارس الحياة أو التعلم لا تجابهه بنفسه مشكلة استمرار النمو فى مجال التعلم أو الحياة بمعناها الواسع ، وانما تبرز المشكلة عندما يريده الآخرون – كالآباء أو المعلمين – على أن يتقبل دون تغيير أو تعديل عنصر الاستمرار على النحو الذى ينظمونه هم به ليتفق مع ظروفهم وحاجاتهم .

فالآباء مثلا يحددون طائفة من ألوان السلوك وينتظرون من الأطفال أن يتعلموها ، والقائمون على شئون المدارس يضعون منهجا من المواد الدراسية التى اختيرت ليدرسها الأطفال فى المدرسة ، والاستاذ فى الجامعة يقوم سلفا باعداد برنامج يدرسه طلاب مادته ، والجامعة نفسها تشترط نجاح الطلاب فى طائفة من المواد أو الدراسات لنيل مختلف الدرجات . ولست أزمع التعرض هنا لمناقشة هذا النوع من الخبرات الذى تعده لطلاب العلم فى مختلف الأعمار سلطات خارجة عنهم ، وانما سأعالج فكرة استمرار النمو كما نراه متمثلا فى جميع مرافق الحياة – ذلك الاستمرار الذى بدونه تختفى الحياة نفسها من الوجود .

---

(١) ل. توماس هوبكنز هو أستاذ التربية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ويمكن الرجوع الى كتابه **The Emerging Self Childhood Education** للوقوف على تفاصيل المبادىء التى ينادى بها . أما المقال نفسه فهو مأخوذ من January 1955 Association for Childhood Education International Washington D.C. U.S.A.

وأول العناصر التى تقوم عليها هذه الفكرة هو أن الأطفال جميعا يولدون ولدى كل منهم قدر معين على التعلم • ولما كانت تشكيلات الجينات التى يبدأون بها حياتهم تختلف من طفل الى آخر فان هذا القدر من القوة الكامنة يختلف تبعا لذلك من طفل الى آخر ، فلا نجدهم قادرين على تعلم نفس الأشياء بنفس الدرجة وفى نفس الفترة الزمنية وفى نفس ظروف البيئة الخارجية •

ومن ناحية أخرى نجد الأطفال جميعا يولدون ولديهم الاستعداد لنفس عملية التعلم التى تتمثل فى التوسع والنمو اللذين تتميز بهما عملية الانتقال من البويضة الى الطفل الرضيع •

وبينما يولد الأطفال ولديهم ، بغض النظر عما يرثونه من قدرات ، ذلك الاستعداد الذى يستمر معهم طول حياتهم ، والذى بمقتضاه يتبعون طريقا واحدا فى التعلم ، نجدهم يختلفون فى أساليب السلوك المكتسبة التى تدخل فى تعلمهم • وقد يكون الانتقال من عنصر الاستمرار كما توجده وتوجهه عوامل ولادية داخلية الى عنصر الاستمرار كما توجده وتوجهه نظم ثقافية خارجية مفاجأة خطيرة ان لم يكن صدمة قاسية بالنسبة لهم •

والعنصر الثانى من عناصر هذه الفكرة هو أن الأطفال جميعا على تفاعل دائم مع البيئة التى يعيشون فيها على النحو الذى يفهمون به هذه البيئة • وتعرف هذه العلاقة المستمرة باسم الخبرة • وسواء أكان الطفل نائما أو يقظا ، فى البيت أو فى المدرسة ، وحده أو مع الآخرين ، فان هذه العلاقة تستمر ولا تتوقف على الاطلاق •

وكل طفل يتعلم عن طريق خبرته هو ، فاذا ما سارت عملية نموه فى طريقها الطبيعى استطاع أن يضفى على هذه الخبرة عمقا واتساعا وحيوية • ولكن الطفل لا يحتفظ أبدا بجميع خبراته لأنه لا يمثل مجموع هذه الخبرات ، وانما هو ينسق بينها ويقيمها تقييما كيفيا بحسب ما يهدف اليه ، فنراه ينبذ جميع العناصر غير الصالحة فى خبرته فى ضوء حاجاته كما يراها ويفهمها ، وينتقى تلك العناصر التى يعتقد أنه سيستخدمها فى الوقت الحاضر والتى يرى أن أهميتها سوف تتزايد فى المستقبل• ولما كانت خبرات الطفل السابقة والراهنة جزءا لا يتجزأ من حياته ، مثلها فى ذلك مثل ما يتنفسه من هواء ، فانه يجد نفسه عاجزا عن أن يوقف هذا التقييم الهادف لها •

والعنصر الثالث من عناصر هذه الفكرة هو أن كل طفل ينتقى بنفسه تلك العناصر التى ينقلها من خبرة الى التى تليها • وتنبنى عمليات الاختيار التى يقوم بها على عدد من العوامل أهمها حاجاته الراهنة كما يفهمها ، والاضطرابات

التى تعتمل فى نفسه ، وفهمه لبيئته الخارجية ، وفكرته عن نفسه كشخص ، وتفسيره لعملية نموه أو تعلمه • ولما كان الناس هم أهم عامل خارجى يؤثر فى حياته فهو يحتفظ دائما بتفسيره للكيفية التى يتعامل بها معهم ، ويحتفظ بنوع خاص بنظرته الى ما يمكن أن ينتظره منهم • وهذه الآثار التى يتركها فى نفسه غيره من الناس تبقى فترة طويلة من الزمن بعد زوال الخبرات الاصلية أو اختفائها على نحو قد يتعذر معه التعرف عليها فى الحركة الدائبة لحياة الانسان • ولعل عنصر الاستمرار يكمن فى تفسيره لهذه العوامل الانسانية ، ويتشكل هذا التفسير بنوع فهمه وفهم الآخرين لعمليات النمو الطبيعى وافادتهم بهذه العمليات • وعلى هذا فان جودة عمليات الانتقاء التى يقوم بها لنفسه ، وتلك التى يقوم بها غيره له تتوقف على جودة التفاعل الذى يتم بينهما •

والعنصر الرابع هو أن مواد التعلم التى ينتقيها الطفل بنفسه ويتقبلها سواء دون وعى منه أو عن قصد تصبح جزءا من نفسه وتظل دائما تؤثر فى خبرات حياته • ويلاحظ أن ما يتعلمه الطفل بطريقة لا شعورية فى الفترة الأولى من حياته يكون تقييمها وادماجها فيما يليها من خبرات أعصى مما ينتقيه فيما بعد انتقاء قائما على الروية والتفكير • وعمليات الانتقاء التى يجريها الطفل بنفسه ويتقبلها تستمر سواء رضى بها الآخرون أم لم يرضوا ، وسواء تقبلوا مايترتب عليها من سلوك أم لم يتقبلوه • فالطفل لا يستطيع أن يحكم ارادته فى ايقافها كما لا يستطيع حذفها بناء على ما يبذله أبواه أو مدرسوه من رجاء أو مايفرضونه عليه من أوامر • وبينما يمكن الكبار أن يهيئوا الظروف الخارجية التى تتم فيها عملية تعلم الطفل وتجرى فيها عمليات الاختيار التى يقوم بها ، نجد أن ما يتقبله هو باحساسه أو بتفكيره فى مثل هذه الظروف هو الذى يصبح جزءا لا يتجزأ من نفسه •

والعنصر الخامس من عناصر هذه الفكرة هو أن الطفل يولد كلا موحدا ويتصرف ككل فى جميع ما يمر به من خبرات • فهو يقوم بنفسه باختيار تلك العناصر التى يعتقد أن فى تعلمها ابقاء على تكامله وتدعيما له ، وذلك فى ضوء ادراكه لمواقف الحياة التى تواجهه ، والأمر لابد وأن يكون كذلك لأن العوامل البيولوجية التى تدفعه الى الابقاء على تكامله ككائن حى نشط تظل قائمة فى وجه العوامل الخارجية التى تحاول القضاء عليها • أما المعنى الذى يفهم به هذا التكامل فيتوقف على عمره ، وتنوع خبراته ، ونضج عقليته ، ونوع الظروف الخارجية ، وقدرته المكتسبة على تحليل جميع العوامل فى ضوء المواقف التى تواجهه فى حياته • وتهدف جميع عمليات الاختيار التى يقوم بها دائما الى النهوض بهذا التكامل الذاتى وتنميته حتى ولو اختلف معه فى الرأى أولئك الذين يرقبون سلوكه •

والعنصر السادس هو أن كل طفل يحاول أن يطور عمليات الاختيار التى يقوم بها كلما تقدمت به السن • على أن افتقاره الى فهم عملية نموه وتعلمه يضع العراقيل فى سبيل هذه المحاولة • فالطفل مركز خبراته وعليه لكى يرتقى بها أن يفهم من هو بالنسبة لنفسه ، وكيف يتصرف نحو غيره ، والسبب الذى من أجله يعاملونه المعاملة التى يلقاها منهم ، وطبيعة المواقف التى تنجم عن هـذا التعامل والتفاعل ، والطريقة التى قد يستطيع بها هو والآخرون عن طـريق توخى قدر أكبر من الدقة والعناية فى تحليل المواقف — أن يعدلوا من سلوكهم على نحو يضمن النهوض بتطورهم جميعا • ولعل مساعدة الطفل على أن يكتسب الفهم والمران اللازمين لتحقيق ذلك فى الخبرات التى تمر به أن تكون واحدة من أعظم الفرص التى يمكن أن تبيحها كل من البيت والمدرسة •

تدعيم عنصر الاستمرار

ولعلنا نستطيع الآن أن نحدد مشكلة تدعيم عنصر الاستمرار اذا ما قلنـا ان الكبار يجب عليهم أن يعاملوا الطفل وفقا لعملية النمو الطبيعى التى يمر بها اذا كان لهم أن :

- يخلقوا جوا لا يتردد فيه الطفل فى ابراز ما يقع عليه اختياره فعلا •
- يعاونوه على فهم ما يكتنف عمليات الاختيـار التى يقوم بها من أسـباب وما تحتاجه من وقت وما تتم به من طرق •
- يساعدوه على فهم الكيفية التى بها يستخدم خبرات الماضى فى تدعيم مواقف الحياة الحاضرة •
- يأخذوا بيده فى محاولته الارتقاء بعمليات الاختيار التى يقوم بها فى الحاضر ويزمع نقلها والافادة بها فى خبراته التالية •

وبهذا تترك مهمة ضبط عنصر الاسـتمرار على عاتق الطفـل حيث كانت وستظل دائما • ولكننا فى الوقت نفسه نهيىء التربة التى تيسر للطفل سبيل الارتقاء بعمليات الاختيار من المستوى التلقائى اللاشعورى الى مستوى التفكير الايجابى الواعى ، وبذلك يستطيع أن ينمى قدراته الموروثة ويبلغها مسـتوى النضج الذى أدت نظم التعليم التقليدية الى حرمان كبار اليوم منه •

ومن بين العوامل التى تتحكم فى المشكلة التى نحن بصددها هو أنه ما من كبير يستطيع منح عنصر الاستمرار لطفل لأنه يولد معه متمثلا فى عملية الحياة ذاتها ، وفى تكامل الطفل وتكامل خبراته وتناسقها ، وفى تطويره لذاته • وقد

يحاول الآخرون تعويقها أو تشكيلها على النحو الذى يريدون ، ولكنهم عندما يفعلون ذلك انما يقامرون بما لدى الطفل من امكانيات الخلق والابداع فلا تنطلق الا فى حدود ، الأمر الذى يترتب عليه تعويق نموه • ويستطيع الكبار أن يضيفوا عنصر الحيوية على البيئة التى يحيا فيها الطفل فييسرون له بذلك اختيار المواد التى يهيىء له تعلمها أن يصبح انسانا ناضجا مستقلا • وعلى العكس من ذلك قد يضيقون نطاقها على نحو يجعله يصير انسانا فجا لا يمكنه الاعتماد على نفسه • وفى كلتا الحالتين يبقى بخبرات الطفل عنصر استمرار يستطيع هو أن يتحكم فيه بذلك القـــدر من المهارة والكفاية الذى تهيئـــه له ظروفه القائمة •

والطفل اذ يولد ، يولد فى مجتمع خارجى نظمه الكبار وهيأوه ليسد حاجاتهم ويوفر عنصر الاستمرار فى خبراتهم التى تسهم فى نموهم • ويتمثل هذا فى المدرسة فى منهج ينتظم عددا من المواد الدراســية التى تحتوى عـلى خبرات الآخرين بعد أن تصب فى قالب لا يتفق وطبيعة الطفل ، ويطلق عليها أسماء القراءة والكتابة والحساب ، وتوصف بأنها المواد الأساسية ، ثم يراد الطفل على أن يتقبلها فى الصورة التى تقدم بها اليه • ولعلنا ندرك هذا التقبل اذا تذكرنا أن الطفل تعوزه القدرة على الاختيار على نحو يوفق به بين حاجاته وبين تلك الخلاصة المركزة لخبرات الآخرين •

على أن كل طفل يحس ، بغض النظر عن قدرته الموروثة على التعلم ، بدافع نحو اكتساب وسائل الاتصال أو التفاعل الذى يمكنه عن طريقه أن ينمى نفسه ويطورها • وعليه لكى يصبح انسانا صالحا أن يكتسب هذه الوسائل عن طريق الارتقاء بخبراته بمجهوده الايجابى الخاص • وهنـا تبـرز أوجه الختلاف وتمتد •

فبينما يؤكد الكبار أن عنصر الاستمرار يكمن فى تلك المواد التى لا تتفق وطبيعة الطفل ، والتى توخوا الدقة والعناية فى تنظيمها على نحو يتمشى مع التكامل القائم فى أنفسهم ، يعلم الأطفال أن عنصر الاستمرار يكمن فى أنفسهم هم وأنهم لا يخضعون للمؤثرات التى تأتيهم عن طـريق الخطط التى تفـرض عليهم من الخارج • وعلى ذلك فالأطفال يريدون أن تهيأ لهم داخل أنفســهم فرصة خلق الجو الذى يصلح لاســتقبال تلك المواد التى تشـبع حاجاتهم الى الارتقاء نحو النضج بما لها من نطاق وما وضعت فيه من ترتيب •

ولما كان الأطفال يولدون ولكل منهم خصائصــه الفردية الفــذة فان من المستحيل أن ينجح فى ارضائهم أى اختيــار أو تنظيم لمواد التعلم يقـــوم به شخص خارج عنهم • ومن ناحية أخرى نجدهم ، بفضل تزودهم عند ولادتهم

بنفس عملية التعلم ، يستطيعون أن يقيموا داخل هذا الارث المشترك الوسيلة التى يمكنهم بها تحقيق ذواتهم الفردية الفذة عن طريق التفاعل مع أندادهم ومن يكبرونهم • وبهذا يتكلم الطفل أو يكتب أو يغنى أو يرسم أو يلعب أو يقرأ أو يتعلم جميع وسائل الاتصال استماعا وحديثا بطريقته الخاصة ، وفى الوقت وبالسرعة التى تتناسب مع نموه وتطوره ككل •

وليس من الممكن التحكم فى نوع الاستمرار الذى تتميز به عملية التعلم عند أى طفل عن طريق أية خطة خارجية مرسومة تحدد سلفا نطاق المنهج وتنظيمه سواء أسميناه مواد أو وحدات أو ضروب نشاط أو خبرات • ومع ذلك فان التدبير السالف يلعب دوره دائما فى أية خبرة يمر بها أى انسان — طفلا كان أم رجلا — حيث أن كل ما ينتقيه من خبراته السابقة ويستبقيه يصبح مكونا لذاته المنظمة التى تؤثر فى مواقف الحياة الحاضرة • وعلى هذا فان كل طفل يدبر خططه بطريقته الخاصة ، ولكل رجل اتجاهات خاصة فى تصرفاته التى تتمثل فى مسلكه ازاء الخبرات المشتركة • ولكى نزود الأطفال بأكبر قدر ممكن من العون فى الارتقاء بما ينتقونه وينقلونه الى الخبرات التالية يجب على الكبار أن يدبروا الخطة التى يمكنهم بها أن :

- يستكشفوا شخصياتهم ويقفوا على العوامل التى ساعدت على تكوينهم الاتجاهات التى تطبع تصرفاتهم نحو الأطفال •

- يحدثوا فى أنفسهم تلك التغيرات التى تمكنهم من تقبل عنصر الاستمرار كما يكمن فى الطفل وينمو عن طريق خبراته •

- يتخلصوا من عنصر الاستمرار كما يتمثل فى المواد الدراسية أو ما شابهها مما يحد من نمو القدرة على الخلق والابداع لدى الاطفال •

وينبغى لهم كذلك أن يدبروا الخطة التى بها يمكنهم أن يهيئوا السبيل فى المدرسة الى :

- توفير الخبرات الجديدة المشتركة بين الأطفال فى بيئتهم حيث أن هذه خير سبيل الى جعل الادراك أكثر اتساعا وأكبر عمقا، وبالتالى الى الارتقاء بعملية الاختيار التى يقوم بها الأطفال أنفسهم •

- استثارة المناقشات الجمعية التى تساعد الأطفال على فهم الطريقة التى يمكنهم بها أن ينموا معانيهم داخل هذه الخبرات المشتركة •

- زيادة فرص استخدام الأطفال ـ أفرادا وجماعات ـ لجميع وسائل التعبير ، ومساعدتهم على حسن تحديد أى المواد يحاولون نقلها الى أنفسهم أو الى غيرهم ، وتحديد درجة الجودة التى تظهر بها هذه المواد عند التعبير عنها •

- احترام التنوع فى الخبرات والفروق بينها وطابع الفردية فيها على أنها أمور طبيعية فى التعلم ، ومصدر ثروة فى جميع ألوان النشاط الجمعى عندما يسودها جو من الانطلاق والحرية وعندما يكون التفاعل بين القائمين بالنشاط قائما بالفعل •

ويمكن القول اذن ان عنصر الاستمرار يتوفر فى خبرة الأطفال دائما • أما المسألة فتنحصر فيما اذا كان الكبار يساعدونهم على أن يتعلموا كيف يرتقون بما يقومون هم أنفسهم باختياره وانتقائه فيحققون بذلك ذواتهم ، أو ما اذا كان الكبار يريدون الصغار على أن يتقبلوا ويدرسوا خطة مواد لا تتفق وطبيعة الطفل ، وانما يعتقد الكبار أنها ساعدتهم على أن يحققوا ما حققوه من مجد ، ومن ثم فينبغى أن تنتقل منهم فى هذه الصورة ذاتها الى أطفالهم • والرد على هذه المسألة يكمن فى مسلك الكبار نحو الصغار أو فى نوع ما ينقلونه من خبراتهم السابقة الى تصرفاتهم ازاء هؤلاء الأطفال •

فاذا استطاع الكبار أن يتحرروا بدرجة تمكنهم من الثقة بالاطفال والايمان بهم فسيجدون أن البيئة الغنية المنطلقة الصالحة التى تتمخض عنها هذه الثقة سوف تمكن كل طفل من أن يحسن انتقاء مواد تعلمه (بما فى ذلك القراءة والكتابة والحساب بمعناها الواسع) ، وأن تتسع نظرته نحو عملية الانتقاء نفسها ، وأن يستمر فى الارتقاء بخبراته طوال حياته • وسيترتب على تعاون الكبار مع الصغار فى مثل هذه المدارس أو البيوت أنهم جميعا سوف يحققون ذلك النوع من الاستمرار الذى يسعى بهم نحو درجة أعلى من النضج النفسى والسلوك الاجتماعى •

المواد الإضافية فى التعليم الثانوى

للدكتور أحمد أبو العباس
أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

منذ أن وجدت المواد الاضافية فى التعليم الثانوى والجدل قائم حول فلسفتها ، وأهدافها ، وحول طبيعتها ، ووظيفتها • فلماذا وجدت هذه المواد ؟ وما هو الدور الذى تقوم به فى التعليم الثانوى ؟ وهل هى مواد للتخصص تزيد الطالب تعمقا فى دراسة المادة ، وفى استيعاب دقائقها على مستوى أعلى مما يدرسه فى المقررات العادية ؟ وهل أدخلت لتكون عاملا يوجه الطالب ويؤثر فى مستقبله عند التحاقه بالجامعات ؟ أو هى مواد اختيارية يختارها الطالب بنفسه لتشبع فيه ميلا نحو دراسة معينة لا يجدها فى دراسته الاجبارية العادية ، فيستمتع بما يدرس ؟

وحينما اشتد الجدل وكثر النقاش حول طبيعة هذه المواد الاضافية ، ظهر اتجاه جديد يرمى الى التخلص منها ، وكفى الله المؤمنين القتال •

وقبل أن نحكم على أى من هذه الاتجاهات يجب أن تكون لدينا صورة واضحة عن طبيعة هذه المواد الاضافية ، فنعود الى نشأتها الأولى والى السبب فى هذه النشأة • فمن المعلوم أن المواد الدراسية المختلفة مفروضة على التلاميذ و (التلميذات) فى كل مراحل التعليم ، وليس لديهم مجال للاختيار أو التنوع فيها ، ولما كان الطلاب يختلفون فى ميولهم واتجاهاتهم واستعدادهم وقدراتهم ، وأن هذه الفروق تكون أكثر وضوحا فى المرحلة الثانوية ، لذلك رؤى اعطاؤهم فرصا ليدرسوا بعض الدراسات الأخرى التى يميلون اليها ، ويرغبون فى الاستمتاع بها ، مواد ليست مفروضة عليهم ، بل يختارونها من تلقاء أنفسهم ، ويجدون لذة ومتعة فى دراستها •

ومن هنا نشأت فكرة المواد الاضافية ، وهى ليست فكرة جديدة فى التربية والتعليم فقد سبقتنا بعض الدول فى ذلك وطبقتها على مدى أوسع مما نحاوله الآن ، فقسمت المواد الدراسية الى نوعين ، أحدهما اجبارى والآخر اختيارى ، ويدرس جميع التلاميذ المواد الاجبارية ، ويختلفون فى المواد الاختيارية حسب ميل كل منهم واستعداده ، وهناك مجال واسع متنوع فى المواد الاختيارية

لترضى الميول والاستعدادات ، ليجد كل تلميذ ما يناسبه ، وتكون أمامه فرصة للاختيار الحقيقى .

ولذلك فالمواد الاختيارية ليست مواد تخصص بالمعنى المعروف ، صحيح أن بعض التلاميذ قد يختارون احدى المواد التى يميلون اليها ، ويرغبون فى التخصص فيها فيما بعد ، ولكن هذا لا يبرر أن تقوم الدراسة فى هذه المرحلة على التخصص وذلك للأسباب الآتية :

(١) ليس من الضرورى أن ما يستمتع به الانسان يؤدى حتما الى التخصص فيه لأن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية وعقلية تدخل فى الاعتبار عندما يفكر الفرد فى التخصص فى نوع من أنواع الدراسة ، وكثير منا تأثر بهذه العوامل فى توجيهه نحو التخصص فى دراسات معينة ، ويعنى هذا أن استمتاع الانسان بنوع من الدراسة لا يستتبع حتما أنه يتخصص فيها فى مستقبل حياته اذ أن بعض العوامل الأخرى قد تكون أقوى أثرا من هذا العامل .

(٢) ان المرحلة الثانوية ليست مرحلة تخصص ضيق لأنها مرحلة تعليم عام ، فالتخصص مجاله الجامعات والمعاهد العليا وليس مجاله التعليم العام ، كما هو واضح من تسميته . والتعليم الثانوى مرحلة قد تؤدى الى الجامعات والدراسات العليا ، كما قد تؤدى الى الحياة مباشرة ، ويجب أن ندخل هذا فى اعتبارنا عند تنظيم الدراسة بالمرحلة الثانوية . ويعنى هذا أن الدراسة لا تنظر الى التعليم الجامعى فقط وانما تهيىء الطالب ليكون مواطنا مستنيرا يستطيع أن يقابل مشاكله ومشاكل مجتمعه بعد التخرج من هذه المرحلة بطريقة أفضل ، مما تهيأ له فى المرحلتين السابقتين . ولذلك لا يكون هناك داع للتخصص الذى لا يفيد الا فى الدراسة الجامعية وما فى مستواها ، لان التخصص هنا يؤدى الى الاسراف فى الجهد والمال ، دون مبرر ، والطلبة أولى ببذل هذا الجهد فيما يفيدهم ، والدولة أولى بما تصرفه من مال فى غير موضعه ، والاقتصاد دعامة فى الوقت والجهد والمال من الدعامات الأساسية فى الحياة هذه الأيام .

(٣) قد عمد قانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى الى ضم شعبتى العلوم والرياضة فى شعبة واحدة ، ويعنى هذا الابقاء على شعبتين فقط هما الآداب والعلوم بدلا من ثلاث شعب هى الآداب والعلوم والرياضة . أى أن الاتجاه التعليمى يرمى الى التخلص من التخصص الضيق فى المرحلة الثانوية ، وليس من المعقول أن يرمى القانون الى التخلص من التفرع فى التخصص ، وفى نفس الوقت يخلق تخصصا أكثر ضيقا وأشد عمقا فى اللغة العربية واللغة الأجنبية والتاريخ والجغرافيا والرياضة والطبيعة والكيمياء والأحياء . أى ليس من المعقول أن نلغى تخصصا عاما واحدا لنفتح عددا كبيرا من التخصص فى المواد المختلفة .

(٤) ان التلاميذ يبدءون فى المرحلة الثانوية بدراسة مواد لم يألفوها ولم

يدرسوها فى المرحلة الاعدادية ، وليست عندهم معلومات كافية عنها ، ومن هذه المواد ما يدرسونه لأول مرة كعلم متسلسل منتظم ، والتخصص يعتمدعلى أساس مناسب من الدراسة السابقة ، فكيف يتخصص الانسان فى مواد وهو يدرسها لأول مرة كعلم الأحياء مثلا ، وكيف يتخصص فى الطبيعة أو الكيمياء وهو لا يزال حديث العهد بدراستها •

وهذه الاسباب مجتمعة توضح فكرة المواد الاضافية ولو ان هذه الفكرة قد اتضحت (عندما أدخلت هذه المواد لأول مرة) كما حدث كل هذا الجدل الطويل، ولما انحرفت المقرارات الدراسية ، فى هذه المواد انحرافا جعل بعضها لا قيمة له ، فلا هى تؤدى معنى التخصص ولا هى تحقق الاستمتاع والرغبة فىالدراسة انما جاءت أشياء مبتورة وأجزاء متناثرة من هنا ومن هنـاك ، ولست أعـدو الحقيقة اذا قلت أن لجان وضع هذه المقررات الاضافية كانوا فى حيرة شديدة من أمره وكانوا لا يدرون ماذا يأخذون وماذا يدعون من المادة •

وان نظرة فاحصة الى مقررات الدراسة الأصلية والاضـافية تدل عـلى ان الدراسة الاضافية عبارة عن نوع غريب من موضوعات لا ارتباط بين أجزائها، وكثير منها لا يتصل بحياة الطلاب ولا يرضى فيهم الميـل الى دراسـة المـادة والاستمتاع بها • وقد يرجع ذلك فيما يرجع من اسـباب الى أن الهـدف من الدراسة الاضافية لم يكن واضحا ولم تكن لهذه المواد اتجاه معين• وقد تحدثت مع كثير من الزملاء الذين اشتركوا فى وضع هذه المقررات وفى وضع أسئلة امتحاناتها ، وكان أغلبهم يحس بما فى هذه المقررات من نقص وقصور بحيث تحتاج الى البناء والتنظيم من جديد •

ولعل أكبر ما أساء الى المواد الاضافية هو ما لجأت اليه الجامعات فى أخـذ هذه المواد فى الاعتبار عند التحاق التلاميذ بالكليات المختلفة ، بحيث أصبحت هذه المواد تتحكم فى مستقبل الطلاب وفى اختيارهم لنوع الدراسة الجامعية •

وهذا يدل على سوء فهم طبيعة هذه المواد ، وعلى اعطائها معنى غير معناها الحقيقى ، ووظيفة غير وظيفتها الاساسية •

وأذكر فى هذا المقام شكوى بعض الطلاب وبعض أولياء أمورهم من هـذه الأوضاع الغريبة ، وأسوق على سبيل المثال حالة طالب تخير مادة الكيمياء مادة اضافية فى السنة الثانية الثانوية خضوعا لالحاح والده ليلتحق بكلية الطب ، غير أنه يريد أن يلتحق بكلية الهندسة ، وهذا يتطلب منه أن يؤدى الامتحان فى مادة الرياضة الاضافية وهو بالسنة الثالثة ••• فماذا تقول اللوائح فى هذا ؟•• تقول اللوائح ان هذا الطالب يجب أن يؤدى الامتحان من الخارج فى مقرر السنوات الثلاث •• أليس هذا عجيبا ؟

والعجيب هنا ينشأ من أمرين : أحدهما أن تتحكم المادة الاضافية – وهى

كما هو واضح من تسميتها أنها ليست مادة أصلية أساسية تتحكم فى توجيه مستقبل الطالب وفرض هذا المستقبل عليه سواء رضى أم لم يرض ، رغب أو لم يرغب ، وهذا أمر خطير • وأما الثانى فهو أن اللوائح من الجمود بحيث لاتعترف بنجاح الطالب فى جميع المواد من السنة الثانية الى الثالثة وتطالبه بأن يعيد الامتحان فيها جميعا من أجل تغيير المادة الاضافية ، بدلا من الامتحان فيها وحدها فى مقرر السنتين مثلا •

ونستطيع أن نقول أن العيب هنا ليس عيب هذه المواد الاضافية ، ووجودها فى المنهج ، انما العيب بل والخطر فى عدم فهم فلسفتها ، مما ترتب عليه وضع مقررات غير ملائمة ، واستغلالها بطريقة لا تتمشى مع طبيعة وجودها • ولذلك فان القول بالغاء هذه المواد الاضافية ، ليس علاجا للمشكلة ، ولكنه اعلان بالفشل فى تطبيق مبدأ تربوى هام ، وهو اشباع ميول الطلاب ، وتهيئة الدراسة لتأخذ فى الاعتبار ما بينهم من فروق فردية • فضلا عن أن هذا الالغاء يتعارض مع الروح التى سادت قانون التعليم الثانوى رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ تلك الروح التى تتطلب زيادة الدراسات الاضافية الاختيارية لا الغائها • والواقع ان القول بالغاء هذه الدراسة أمر فى غاية الخطورة لأنه ينطوى على اعترافنا بالجمود وعدم مسايرة الاتجاهات الحديثة فى التربية والتعليم ، ويدل على عدم اهتمامنا بتطبيق هذه الاتجاهات ، بدلا من فهمها والعمل على حسن تطبيقها فى ضوء خبراتنا السابقة ، والتخلص مما وقعنا فيه من أخطاء ، خاصة وأن الأساس الذى تقوم عليه هذه الدراسة أساس سليم من الناحيتين السيكولوجية والتربوية •

ولهذا اقترح أن يعاد النظر فى هذه المقررات الاختيارية فى ضوء التجريب ، وفى ضوء البحث العلمى ، فتعمل استفتاءات لاختيار الموضوعات التى يميل اليها الطلاب ، والتى يحسن أن يدرسوها فى هذه المرحلة ، ويجب أن تتنوع هذه الموضوعات لتلائم مختلف الميول والاستعدادات وأن تدرس كموضوعات، وليست كمواد ، فبدلا من دراسة طبيعة وكيمياء ورياضة وغيرها ، تدرس موضوعات مبسطة ، مثل الطاقة الذرية ، وأثر الالكترونات فى حياتنا ، وأسرار الحياة حولنا ، ومشكلة القناة ، وغيرها من الموضوعات المتصلة بحياتنا وبحياة العالم أجمع ، والتى تؤثر فينا من قريب أو بعيد ، لتعطى التلاميذ دافعا لدراستها ، وترضى رغبتهم فى الاستزادة منها ، وتكون دراسة هذه الموضوعات بصورة عامة فلا تكون مقصورة على مادة واحدة بل تشمل أكثر من مادة كلما كان ذلك ممكنا •

ومن ناحية أخرى يجب ألا تؤثر هذه الدراسة الاختيارية فى التحاق التلاميذ بالدراسات العليا المختلفة •

وهى اذن مواد اختيارية يمكن أن تؤتى خير الثمار اذا أحسن توجيهها والافادة منها •

تقويم المدرس*

(تقدير كفاءته)

للدكتور مختار حمزة
المدرس بكلية البنات ـ جامعة عين شمس

تقويم المدرس يتطلب منا معرفة بوظيفته على وجه الدقة ، ويتطلب الماما بالصفات الواجب توافرها فى المدرس الناجح • أما عن وظيفة المدرس فانى قد افترضت وضوحها للجميع • وأما عن الصفات اللازمة للمدرس الناجح ، فقد أردت الاستئناس برأى حضراتكم ، ولهذا طلبت اليكم كتابة الصفات العشرة الهامة التى ترونها لازمة للمدرس الناجح وقد وصلتنى ردود ٥٤١ مدرس من بين حضراتكم وتوزيعهم كالآتى :

القسم	العدد
اللغة العربية	٨٤
اللغة الانجليزية	١٢٤
اللغة الفرنسية	٢٩
العلوم	١٠٢
الرياضة	٥٦
المواد الاجتماعية	٧٣
التربية الفنية	٧٣
	٥٤١

وقد قمت بتفريغ البيانات التى حصلت عليها ، محاولا ضم الصفات المتقاربة بعضها الى بعض تحت اسم واحد مثلا : ذو حنجرة قوية ـ هادىء الصوت ـ واضح النبرات • كل هذه جمعتها تحت عنوان « ملاءمة الصوت » ، والذكاء والنباهة والفصاحة والعقلية الراجحة ، جمعتها تحت عنوان « الذكاء » وبعد القيام بمثل هذه المحاولات كان عدد الصفات ٥٠ صفة حاولت جمعها بعد ذلك تحت عناوين كبيرة مثل :

---

* هذه محاضرة ألقيت فى مركز تدريب المدرسين الأوائل عام ١٩٥٦ •

أ ـ الصفات الجسمية والصحية •

ب ـ النواحى المعرفية •

جـ ـ النواحى الخلقية والمزاجية •

وفيما يلى بيان بهذه الصفات وعدد الاصوات التى حصلت عليها كل صفة :

أ ـ الصفات الجسمية والصحية

الصحة الكاملة وقوة التحمل	١٩٧
الرياضة والنشاط	٩٨
ملاءمة الصوت (ذو حنجرة قوية ، هادىء الصوت ، واضح النبرات)	٨٢
الخلو من العيوب الجسمية الظاهرة	٣٤

ب ـ الصفات المعرفية

الذكاء (والنباهة والفصاحة والعقلية الراجحة)	٢٢٨
بعد النظر	١٠٨
سرعة البديهة	١٠٦
خصوبة الخيال	٩٣
الالمام بأصول التربية وعلم النفس	٢٥٩
قوة الاقناع	١٩٨
البحث والاطلاع (والترحال)	١٦٣
التكيف مع مستوى التلاميذ (والقدرة على التبسيط)	١٢٦
القدرة على متابعة النهضة الفكرية والاجتماعية	١٢٦
مرونة التفكير	١١٦
الحصول على مؤهل علمى ومؤهل تربوى	١٠٨
غزارة المادة	١٠٨
الابتكار والتجديد والتجريب	١٠٧
التفكير المنطقى	١٠٢

الدقة (معظمها رياضة وعلوم)	٨٦
الاجتهاد	٧٣
قوة البيان والتعبير وسلامة الاسلوب (معظمها لغات)	٣١

جـ - الصفات الخلقية والمزاجية

الاخلاص والتفانى فى العمل	١٧٤
حب المهنة والايمان بالرسالة (قريبة جدا من السابقة)	١١٧
الامانة والضمير الحى والذمة والنزاهة	١١٤
الاعتزاز بالكرامة والمثال الطيب والخلق السامى والمبادىء العالية	١١٢
حسن التصرف	١٠٦
التروى عند الغضب	١٠٦
العطف على التلاميذ	٩٧
احترام الزملاء والتلاميذ وحبهم	٨٦
الصـــبر	٧٨
التضامن والتعاون	٦٢
التضحية وانكار الذات	٥٨
حب الخير	٥٧
الرقة والجاذبية (معظمها من التربية الفنية)	٥٦
العـــدالة	٥٣
البعد عن الملق والنفاق	٥٣
الشدة عند اللزوم	٤١
قوة الارادة	١٦٩
الثقة بالنفس	١٥٧
الوطنية بمعناها الصحيح	١٥٣
المثـــابرة	١٤٢
تقبل النقد وتحمل المسئولية	١٤٢

التسامح وضبط النفس	١١٢
الحزم	١٠٦
البشاشة	٥٧
التجاوب مع البيئة (معظمها مواد اجتماعية)	٥٧
التمسك بالدين (معظمها لغة عربية)	٤٢
سرعة التكيف	٢٨

وهناك صفات أخرى لم يسهل وضعها تحت أى بند مما سبق ، مثل حسن المنظر والهندام وقد حصلت فيها على ٦٦ صـوتا وبذلك يبلغ مجموع ما ذكر ٥١٨٦ صوتا وقد أهملت ذكر بعض الصفات التى كان ورودها قليلا للغاية ، ومن هذه : الحساسية • عفة اللسان • المرح • الصراحة • عدم الانطواء • تنفيذ التعليمات الخ ••• ولا نقصد بقلة ورودها الاقلال من أهميتهـا بل ربما كان السبب هو شدة وضوحها بحيث لا تحتاج الى ذكر صريح •

ومما يلاحظ على الصفات التى ذكرتها ان بينها تداخلا كبيرا وكان من الممكن ادماج صفتين أو أكثر بعضها مع بعضها الآخر مثل البحث والاطلاع والقدرة على متابعة النهضة الفكرية والاجتماعية والاجتهاد ، أو مثل الاخلاص والتفانى فى العمل وحب المهنة والايمان بالرسالة أو مثل الاعتزاز بالكرامة والبعد عن الملق والنفاق وما الى ذلك • ولكننى قصدت أن أعرضها بهذه الكيفيـة وبنفس الطريقة التى سجلت بها لتوضيح الفروق الطفيفة التى أريد ابرازها ، ومما يؤخذ على هذه الاحصائية ان بعض الاعداد فى بعض الصفات كان مصدرهاجهة واحدة معينة أو على الاقل كانت هذه الجهة صاحبة عدد كبير جدا من الاصوات كما فى الصفات الآتية :

التمسك بالدين ٤٢ صوتا منها ٣٧ لمدرسى اللغة العربية •

والتجارب مع البيئة ٥٧ صوتا منها ٤١ لمدرسى المواد الاجتماعية •

والبحث والاطلاع والترحال ١٦٣ صوتا منها ٦٩ صـوتا للترحال لمدرسى المواد الاجتماعية •

والدقة ٨٦ صوتا منها ٤٩ لمدرسى الرياضة والعلوم •

وقوة البيان والتعبير وسلامة الأسلوب ٣١ صوتا منها ٢٨ صـــوتا لمدرسى المواد الاجتماعية ٠

والرقة والجاذبية ٥٦ صوتا منها ٤٧ صوتا لمدرسى التربية الفنية ٠

وهناك ملاحظات أخرى طريفة لم يتسع لى الوقت لدراستها فى هذه المقارنة بين آراء المدرسين وآراء الموجهين من نظار ومفتشين وخبراء تربويين فى الصفات اللازمة للمدرس الناجح ٠

والآن ننتقل الى بحث وسائل التقويم ٠

وسائل التقويم

ان طرق التقويم كثيرة وسأذكر من بينها أكثر هذه الطرق انتشارا وعددها أربعة ، وســأذكر فى كل واحدة منها العوامل التى تبرر الالتجاء اليها كوسيلة للتقويم وسأذكر أهم ما يوجه اليها من انتقادات ٠

الطريقة الأولى : بحث مقدار التغيير الذى يستطيع أن يحدثه المدرس فى تلاميذه

وهنا تواجهنا مشكلة القياس أى قياس مدى التغير وربما تبدو أنها مشكلة بسيطة ولكن حقيقة الأمر أننا لم نصل بعد الى ذلك المقياس الدقيق الشامل ، فالأشياء التى نود قياسها كثيرة للغـاية فهى تشـمل النمو فى المعـلومات الدراسية عند التلاميذ والتغيير الذى يحدث فى الاتجاهات والمثل العليا ، بل والتغيير الشامل فى الشخصية بأكملها ٠

والشىء الوحيد الذى نستطيع أن نقيسه من بين هذه الأشياء جميعا بشىء كبير من الاطمئنان هو المعلومات الدراسية ٠ فمن الممكن أن نجـرى اختبـارا للتلاميذ لنعرف مستواهم العلمى فى احدى المواد الدراسية ثم يحاول المدرس أن يتبين معلوماتهم فى هذه المادة ثم نجرى عليهم اختبـارا آخر ونقـارن بين نتائج الاختبار فى المرتين ونستنتج أن هذا النمو كان نتيجة جهود المدرس ٠ وهنا يجب أن نتنبه الى ضرورة الالتجاء الى اختبارات تحصيلية يمكن الاعتماد عليها ٠

هذه الطريقة تصلح لمقارنة تلاميذ الفصل الواحد فى أوقات متباعدة ولكنها لا تصلح للمقارنة بين تلاميذ الفصول المختلفة ، أى لا تصـلح لمقارنة أعمـال

المدرسين بعضهم ببعض لان ذلك يتضمن ان الفصول بدأت من نفس المستوى، وهذا خلاف الحقيقة فى معظم الاحيان ٠

وكثيرا ما تحاول المدارس توزيع تلاميذ الفرقة الواحدة الى فصول متكافئة ثم تعطى هذه الفصول الى مدرسين مختلفين وفى نهاية العام يبنى الناظر أو المفتش أو المفتش المقيم (وهو المدرس الأول) جميعهم يبنون أحكامهم على المدرسين بعد نتائج امتحانات نهاية العام ٠

وهذا الاجراء أيضا يتضمن بعض المغالطات والأخطاء ، وأولها أن التقسيم الى فصول متكافئة فى جميع النواحى أمر يكاد يكون مستحيلا ٠ هذه النواحى تشمل مختلف المواد الدراسية كما تشمل الاستعدادات الفطرية وتشمل مستوى النضوج الذى وصل اليه التلاميذ ٠ ومعنى ذلك انه لا ينبغى ان نتوقع سير الدراسة بنفس السرعة وبنفس المستوى فى كافة الفصول ، أى أنه ليس المدرس وحده هو العامل الوحيد الذى يحدث التغيير فى التلاميذ بل هناك عوامل أخرى كثيرة ومعظمها خارج ارادة المدرس ٠ وعلى ذلك فاننا لا يمكن أن نعتمد فقط على هذه الطريقة للمقارنة بين المدرسين بعضهم ببعض ٠

وهناك اعتراضات أخرى من شأنها ان تحد من قيمة هذه الطريقة ذلك ان تقدم التلميذ فى مادة (س) قد يكون نتيجة للجهود التى يقوم بها مدرس مادة أخرى فى مادة (ص) فالعادات التى يكونها الطالب فى دقة القياس ونظافة العمل وتسجيل النتائج فى دروس الطبيعة تنتقل معه الى معمل الكيمياء فيتقدم التلميذ فى الكيمياء نتيجة لجهود بذلت معه فى دروس مادة أخرى مع مدرس آخر ٠ وكذلك الطريقة التى يجيب بها التلميذ فى قواعد احدى اللغات ينقلها الى باقى اللغات اذا توافرت بعض العوامل المشتركة ٠

ونقطة أخرى يمكن اثارتها بالنسبة للفصول المتكافئة ، هى اختلاف نسبة التلاميذ الذين يعتمدون على مساعدات خارجية مثل الدروس الخصوصية أو مساعدات الآباء أو الاقارب أو الاصدقاء فالنسبة تختلف من فصل الى آخر ، ومعنى ذلك اننا نقارن بين مجموعة من المدرسين والى جانب كل واحد منهم مجموعة أخرى من القوى وقد نجد أحدهم يعمل بمفرده فى فصل لا يجد أى تلميذ فيه أى مساعدات خارجية ، وفى أحوال أخرى قد نجد أن للمساعدات الخارجية نتائج سلبية وكأن المدرس يعمل ضد قوى أخرى خارجة من شأنها ان تعطل تقدم التلميذ فى مادته ٠ تلك المجموعة من القوى الايجابية منها والسلبية يجب أن نأخذها فى اعتبارنا ٠

وعلاوة على كل ذلك لو افترضنا تقسيم الفصول الى قوى متكافئة بالنسبة

الى مادة بعينها نتيجة لاختبارهم فى هذه المادة فان هنــاك أمورا تتعلق بهــذه المادة لا تستطيع الاختبارات الكشف عنها • ففى الرياضة مثلا نجد تلميذين (أ) و (ب) بالسنة الاولى الثانوية حصل كل منهما على النهاية الـكبرى فى اختبار الرياضة • ولكن احدهما (أ) حصل عليها لانه يفهم المسائل جيــدا ويفهم ما وراءها وأصولها والعلاقات بين الجزئيات وعنده أساس متين يستغله الآن وسيستغله بلا ريب فى المسـتقبل حينما ينتقل الى الفروع العليــا من الرياضة ، بينما التلميذ (ب) حصل على النهاية الكبرى لانه تدرب تدريباكبيرا على هذا النوع من المسائل دون وعى بالأسس الهامة ، فهنا يبدو لأول وهلة اننا بدأنا من نفس المســتوى ولكنا فى الواقع أخــذنا فى الاعتبــار المستوى الظاهــرى فقط • ولنــــا جميعــا خبرات بموضــوع تجهيــز التلاميذ بحيث يحصلون على درجات عالية لا تمثل حقيقة مستوياتهم فى هذه المواد • وان آثار مثل هذا التجهيز السريع تنمحى ـ كما بينت ـ فى وقت قصير •

وقد يقوم بعض التلاميذ بنواح من النشاط العلمى خارج المدرسة كالقراءات الخارجية وزيارة المتاحف أو الاماكن الأثرية أو المصانع أو غير ذلك مما يعود بالنفع على بعض المواد الدراسية •

اذن نمو الطالب فى معلوماته وخبراته ليس كله عن طريق المدرس • وفى نفس الوقت نجد ان الحكم على المدرس عن طريق اختبار التلاميذ فى معلوماتهم، حكم غير عادل وفيه غبن كبير على المدرس ، فالطالب يمتص من مدرسه امتصاصا بعض العادات فى التنظيم والمراجعة والدقة وأخذ الامور جديا ورقة المعاملة أو خشونتها الى غير ذلك • وهذه الامور وغيرها يجب ان نأخذها فى اعتبــارنا علاوة على المعلومات الدراسية •

وهكذا يتضح لنا جليا صعوبة قياس الاتجاهات العقلية والنواحى الخلقية وتغير المثل العليا وما الى ذلك • وحتى ولو امكننا قياسها فلن نتمكن من تحديد الجزء منها الذى يعود الفضل فيه الى المدرس ، ولنبحث الآن عن طريقة أخرى لتقويم المدرس وسنبدأ ببحث الطريقة التقليدية •

الطريقة الثانية : رأى الخبراء

والمقصود بالخبراء هنا هم الاشــخاص الذين زاروا المدرس أثنــاء قيــامه بالتدريس فعلا من نظار ومفتشين ومدرسين أوائل وغيرهم من رجال التربية • والمقصود من هذه الطريقة هو ان الزيارات المتكررة من أحد هؤلاء الخبراء أو من بعضهم للمدرس فى الفصول التى يقوم بالتدريس فيها تكفى للحكم عــلى مستواه وبالتالى للمقارنة بينه وبين باقى زملائه • وبالرغم من ان معظمنا يشك

فى صلاحية هذه الطريقة فان سانديفورد Sandiford وهو من علماء التربية المعروفين يقول فى قاموس الابحاث التربوية سنة ١٩٥٠

(Encyclopedia of Educational Research PP. 1390-96)

ان هذه الطريقة هى المقياس الصالح الوحيد المعروف لنا حتى الآن

«The judgement of experts is the only valid criterion of teaching success at present available.»

والاعتراض الاساسى على هذه الطريقة أن هذه الاحكام شخصية صرفة ، فالتقدير الذى يعطى للمدرس يكون نتيجة لتأثر الخبير شخصيا بالمدرس ٠ ومعنى ذلك انه يحتمل ان يدخل مجموعة من الخبراء لزيارة أحد المدرسين ويخرج كل منهم بفكرة مختلفة عن الآخر وربما كان أحد الاسباب فى ذلك ان كلا منهم يهتم بناحية معينة فى المدرس أكثر من باقى النواحى ٠ وقد لمست ذلك بنفسى فى السنوات الخمس الماضية ، أثناء مرورى على طالبات معهد التربية خلال التدريب وامتحانات التربية العملية ٠ ففى مرات كثيرة تصادف وجود ثلاثة ممتحنين فى نفس الحصة ٠ ممتحنان داخليان أحدهما أستاذ مادة ، والآخر أستاذ تربية أو علم نفس ، والثالث ممتحن خارجى ، وهو عادة مفتش عام بوزارة التربية فنجد أن التقديرات متباينة ، فالأول يهمه المادة أولا وقبل كل شىء ٠ والثانى يهمه الطريقة والشخصية وأسلوب المعاملة وما الى ذلك ، والثالث يهتم بكل هذه الامور بشرط مطابقة المنهج لتعليمات الوزارة والمستوى متمشيا مع المستوى العام فى جميع المدارس وما الى ذلك ٠ ولو أخذ رأى الناظر عن المدرس فانه يهتم كثيرا بالنظام والمواظبة والحضور فى طوابير الصباح واصطحاب التلاميذ الى فصولهم والاشتراك فى مختلف نواحى النشاط المدرسى الخ ٠٠ كما نجد أن للمدرس الاول رأيا فيما يختص بتحضير الدروس وتصحيح كراسات التلاميذ والسرعة التى يتم بها انهاء المقرر ، فهو وان كان فى قرارة نفسه مقتنعا بأهمية استخدام وسائل الايضاح وأهمية البطء واعطاء كل موضوع حقه ، الا أنه مقيد أيضا بانتهاء المناهج فى وقت معين قبل حلول فصل الصيف حيث يتغيب معظم التلاميذ عن المدرسة الخ ٠

ومع أن كلا من هؤلاء الخبراء يهتم بكل العوامل الا أن كل واحد منهم يبرز بعض النواحى ويكون لها وزن فى تقديره أكثر من باقى النواحى الاخرى ٠ فعلينا اذن أن نبحث عن طريقة لمساعدة هؤلاء الخبراء حتى لا يتعرضوا للأخطاء التى ذكرناها ٠ وهنا نقترح الطريقة الثالثة ٠

الطريقة الثالثة : استخدام المقاييس المدرجة

وفى هذه الطريقة نعد قائمة بالقدرات والصفات المختلفة التى نرى أن لها

أهمية خاصة فى نجاح المدرس • ومن أمثلة القوائم الملائمة تلك التى نشرت فى مجلة علم النفس التربوى ببريطانيا فى عددها الاول وتحتوى هذه القائمة على ٢٢ صـفة هامة • وكذلك القائمة التى اشتركتم جميعا فى وضعها وأشرت اليها فى بدء حديثى •

تعطى هذه القوائم للخبراء لتقدير كل مدرس فى كل صفة من الصفات وفق مقياس مقسم الى خمس درجات : أ ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ • أو ممتاز ـ جيد ـ عادى ـ أقل من المتوسط ـ ضعيف •

ومن الجائز أن يقسم الى ٧ درجات أو تسع أو أى عدد فردى حتى تكون الاقسام التى الى يمين النقطة المركزية مساويا للأقسام حتى تقع على اليسار • وان أكثر التقسيمات انتشارا هو القياس ذو الخمس درجات •

وان استعمال مثل هذه المقاييس يقلل من عامل الذاتية فى التقدير ولكنه لا يؤدى الى الموضوعية الكاملة كما يظن البعض • فالصفة التى أعطيها تقـدير « جيد » قد يعطيها غيرى تقدير « عادى » أو « ممتاز » فأين الموضوعية هنا ؟ وللتغلب عن هذه الصعوبة يحسن جدا اعطاء وصف دقيق لما نعنيه بكل مرتبة من مراتب الصفة الواحدة فمثلا صفة الاخلاص فى العمل •

أ) هنا معناها مخلص بدرجة فائقة للغاية •

ب) هنا معناها مخلص أكثر من المعتاد •

جـ) هنا معناها مخلص عادى •

د) هنا معناها ان اخلاصه أقل من اللازم •

هـ) هنا معناها أنه لا يخلص أبدا •

وهذا لا يكفى بل لابد من الوصف واعطاء الأمثلة على النحو الآتى :

وأفضل البدء بشرح العادى أو المتوسط أو طبقة جـ • هذه الطبقة تمثـل المدرس الذى يؤدى حصصه الموجودة بالجدول بأمانة تامة ويصحح كراساته فى أوقاتها ويبدى ملحوظاته لتلاميذه ويشترك فى نواحى النشـاط المدرسى التى يكلفه بها ناظر المدرسة •

طبقة «ب» أو « جيد » أو المخلص أكثر من المعتاد هو المدرس الذى يتطوع من نفسه للقيام ببعض الأعباء المدرسية مما لا يلزمه بها ناظر المدرسة كأن يأخذ علاوة على النصاب المقرر بعض الحصص أو بعض الفرق الرياضية أو بعض

الجمعيات المدرسية • ويشرف على الرحلات والحفلات . ويعطى نفسه بعض المسئوليات التى هو فى غنى عنها •

طبقة « أ » أو « الممتاز » أو المخلص بدرجة فائقة للغاية ، هو المدرس المبتكر الذى يعمل دائما على النمو فى مادته وفى طريقته وهو الذى يجدد ويبتكر دائما فى طرق التدريس مستخدما أحدث الوسائل ويعتنى عناية فائقة بتحضير دروسه وبكل صغيرة وكبيرة فى عمله ويحاول أن يعرف تلاميذه فردا فردا وخصائص وظروف كل منهم داخل المدرسة وخارجها بغية مساعدته ، ويحاول الاتصال بأولياء الأمور ويبقى فى المدرسة أطول مدة ممكنة لمقابلتهم والتعاون معهم فى حل مشكلات أبنائهم •• يعمل كل هذا فى صمت لا يبتغى الظهور أمام المسئولين وانما يعمل ذلك لارضاء نفسه وضميره وربه •

أما طبقة « د » أو الاقل من المتوسط ، فهذا المدرس لا مانع عنده أن يؤدى ما يطلب اليه عمله ، ولا مانع عنده أيضا من الافلات ما أمكن من الاعمال والمسئوليات طالما كان ذلك ممكنا •

وأما طبقة « هـ » فانها تمثل المدرس الذى لا يعمل ولا يبالى ولا يكترث وليكن ما يكون •

مثل هذا الشرح فى أيدى الخبراء يساعدهم كثيرا ويجعل التقديرات أكثر موضوعية •

ومن الانتقادات التى توجه الى هذه الطريقة أنها تقسم شخصية المدرس الى عناصر جزئية مبعثرة مع أن الذى يهمنا هو المدرس كوحدة كلية متكاملة والذى يهمنا هو تفاعل هذه العناصر بحيث تؤدى الى فرد صالح للقيام بمهمة التدريس •

وازاء هذا النقد يقترح بعض المربين ألا يقف التقدير عند حد اعطاء هذه الدرجات ، بل لابد من الحاقها بتقدير عن الأثر العام لشخصية المدرس •

نتيجة لتفاعل جميع هذه العناصر ، ان هذه الصفات تساعد الناظر أوالمفتش أو المدرس الأول فى توجيه نظره الى النقط الهامة التى ينبغى الالمام بها عن المدرس ولكنها لن تغنى عن التقدير العام •

ومن الصعوبات التى تقابل هذه الطريقة أيضا ما يطلق عليه «خطأ التعميم» فلو أن القائم بعملية التقدير لديه فكرة طيبة عن مدرس فى احدى النواحى فاننا نجده فى أغلب الأحيان ميالا الى التعميم ، أى اعتباره طيبا فى كافة النواحى الاخرى مع أننا نعلم أنه من الجائز أن نجد مدرسا ممتازا فى مواقف

التعليم داخل الفصل ولكنه ليس بدرجة الامتياز نفسها فى تكوين العلاقات الاجتماعية فى النشاط الحر خارج الفصل ٠ وما يقال عن تعميم الافكار الطيبة يقال أيضا عن تعميم الأفكار السيئة ، وكثيرا ما يجد القائمون بعملية التقدير صعوبة فى الفصل بين هذه النواحى المختلفة ٠

ومن الصعوبات أيضا أن التقدير ينبغى أن يكون بالنسبة لطائفة المدرسين فقط وليس للمجتمع العام ، ولنوضح ذلك نفرض أننا نتكلم عن صفة « الذكاء » فنسبة الذكاء ٤ : ١ تضـــع صـــاحبها فى مرتبة « ج » للمجتمع العادى ولكنها بالنسبة لطائفة المدرسين قد تعتبر « د » أو « هـ » ٠ ومع ذلك فمن الســهولة بمكان ، التغلب على هذه الصعوبة طالما كان المقدر متيقظا ٠

واذا أردنا أرقاما تساعدنا على المقارنات فمن الممــكن أن تعطى ٥ درجات للصفة فى فئة « أ » و ٤ درجات لفئة «ب» و ٣ درجات لفئة « ج » ودرجتــان لفئة « د » ودرجة واحدة لفئة « هـ » ثم تجمع الدرجات التى يحصل عليهــا المدرس ، فماذا تكون النتيجة ؟

النتيجة أن أحد المدرسين قد يحصل على مجموع عال لأنه ممتاز فى بعض النواحى ولكنه فى نفس الوقت حصل على درجات منخفضة جدا فى صــفات تعتبر فى غاية الأهمية للمدرس ٠ ومعنى ذلك أننا نحكم بأنه مدرس ممتاز مع أنه فى الحقيقة تنقصه نواح هامة للغاية ، كالمثابرة على العمل أو الذكاء أو ضبط النفس ٠ وهذا نقد خطير لهذه الطريقة ، وعلى ذلك ، فحاصل الجمع رقم ليس له دلالة كبيرة هنا ، ويجب البحث فى الصورة العامة وفى جميع التفاصيل قبل التقويم النهائى ٠

ويقترح بعض المربين وعلى رأسهم Rugg ألا نعتمد على حكم واحد لاعطاء التقديرات لمختلف الصفات وانما يقترح الالتجاء الى عدد كبير من الحكام ثم نأخذ بالتقدير المتوسط ٠ والواقع أن تنفيذ هذا الاقتراح عمليا تصادفه بعض الصعوبات ، فليس من الســهل أن نجد مجموعة من الحكام ملمين الماما كافيــا بنفس المجموعة من المدرسين ٠ وازاء هذه الصعوبة الاخيرة يقترح البعض تجزىء الصفة الواحدة الى عدة صفات أكثر تحديدا وأكثر بســاطة مما يقلل مجال الاختلافات ٠ اما هذا واما أن نلجأ الى عدد كبير من صغار الحكام ، وهذا يوصلنا للطريقة الرابعة والاخيرة ٠

الطريقة الرابعة : أحكام التلاميذ أنفسهم

فأبناء المدرس هم خير من يعرفونه وخــير من يســتطيع الحكم عليه ، فهــم الذين يخالطونه طول الوقت ، أما الاقتصــــار على ملاحظة المدرس فى بعض

الحصص فقط فيحتمل أن هذه الدروس المنتقاة لا تعتبر عينة ممثـــلة لبــاقى الحصص • وكما نعلم جميعا لكل مدرس بعض الحصص التى يرتاح اليها والى نتائجها والبعض الآخر لا يرتاح اليها • أما التلاميذ فهـم باقون مع المدرس لفترة طويلة من الزمن يرونه فى المناسبات التى يبدع فيها وفى المناســبات التى قد لا يوفق فيها ، ويرونه فى مختلف الظروف وفى حالات الطوارىء ، وهكذا •

وهناك من المربين من لجأوا الى هذه الطريقة وبحثوا عن معامل ثبات مثل هذه التقديرات فوجد نتيجة لبحث أجراه برايان على ١٥٠٠ طالب ثانوى أن معامل الثبات يتراوح بين ٦١ر٠ و٩٧ر٠ ومع ذلك نجد أن برايان نفســه يقول ان هذه التقديرات صالحة فقط كتقدير لرأى التلاميذ فى المدرس • أما مقـدار صلاحيتها للحكم على كفاءة المدرس فهذا موضوع آخر •

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن هناك عدة عوامل تلعب دورها فى الرأى الذى يعطيه التلميذ عن مدرسه ، ومن بين هذه العوامل الدرجات التى يحصل عليها التلميذ من مدرسه ، فان كانت درجات عالية فالمدرس عال ، وان كانت الدرجات منخفضة فالمدرس « مش ولا بد » • وقد تبين أن هذا الاتجاه أكثر انطباقا على صغار التلاميذ ، أما طلبة المعاهد العليا مثلا ففى امكانهم أن يفرقوا بين الدرجات التى يحصلون عليها وحقيقة المدرس •

ومن العوامل التى تلعب دورها أيضا مدى العلاقات الموجودة بين المدرس وتلاميذه ، فالمدرس الذى يختلط كثيرا بأبنائه التلاميذ يعتبرونه مدرسا ممتازا والعكس صحيح • وبذلك يتأثر التقدير بمثل هذه العلاقات •

وقد أجريت بعض الابحاث لتوضيح أثر سن المدرس أو جنسه على تقديرات التلاميذ ، ففى المدارس الثانوية بالخارج توجد بين هيئـة التدريس مدرسون ومدرسات كما هى الحال عندنا الآن فى مدارس البنات فقط ، وقد وجد بعض الباحثين أن البنات يملن الى اعطاء تقديرات أفضل للمدرسات عن المدرسـين على أن معظم الابحاث أوضحت أن الفروق التى وجـدت كانت ضـئيلة بحيث لا تسمح بالتعميم وبحيث يمكن الوصول الى أن السن أو الجنس ليس لهمــا أثر يذكر •

وعلى أى الحالات فاننا لا يمكن اطلاقا أن نعتمد على آراء التلاميذ وحـدهم فقصور مدارك التلاميذ تحول دون فهم جميع مواقف المدرس فهما صحيحا •

ولعلنا مررنا جميعا بخبرة الحكم على مدرسين فى أحكام معينة وغيرناها بعد

أن كبرنا فأصبحنا نرى مواطن للقوة أو للضعف لم نكن لندركها من قبل ، ولعل هذا يوضح حدود هذه الطريقة ٠

والآن لنسأل عن مدى الاتفاق بين نتائج الاحكام المختلفة بمختلف الطرق. وهذا السؤال لا يمكن أن نجيب عليه الا بأبحاث منظمة حدث فيها تقويم لمجموعة من المدرسين بمختلف الطرق التى ذكرناها ٠

ومثل هذه الابحاث قليلة للغاية وهذا لا يمنعنا من أن نذكر ما وصلت اليه مع الحذر من التسليم والتعميم ٠ أحد هذه الأبحاث وجد أن هناك ارتباطا قويا بين أحكام الخبراء بعضهم ببعض ٠ وكذلك بين تقديرات الخبراء من جهة وتقديرات التلاميذ من جهة أخرى ٠ وفى بحث آخر اتضح أن مدى الاتفاق بين تقديرات التلاميذ أكبر من مدى الاتفاق بين تقديرات الخبراء ٠ ولوحظ فى هذا البحث أنه فى حالة الخبراء كان هناك تعميم من صفة لأخرى ، بينما أن ذلك لم يكن موجودا فى حالة تقديرات التلاميذ ٠

وفى بحث ثالث أجمع التلاميذ على مدرس معين بأنه مدرس ناجح ٠ ويتميز بميزات كثيرة ، وفى نفس الوقت تبين أن نمو هؤلاء التلاميذ فى مادة هذا المدرس كان ضئيلا للغاية ٠ وتكرر هذا الحادث كثيرا مما يبين أن العلاقات الاجتماعية بين المدرس وتلاميذه والتقدير فى صفات كالصدق والامانة والتعاون والرغبة فى المساعدة ورقة المعاملة الخ ٠٠ كل هذا قد لا يتضمن النجاح فى تدريس المادة ٠ وبصفة عامة وجد أن معامل الارتباط كان ضعيفا بين تقديرات التلاميذ والمعلومات التى حصلوا عليها ٠

خاتمة

من كل ما تقدم يتبين أنه ربما كان من الأوفق أن يكون المعيار مركبا من كل ما سبق ، أى من :

١ ـ تحصيل التلاميذ ٠

٢ ـ آراء الخبراء من نظار ومفتشين ومدرسين أوائل ٠

٣ ـ استخدام المقاييس المدرجة ٠

٤ ـ آراء التلاميذ ٠

عن أنسب الطرق للحصول على كل من هذه البنود ، وعن الوزن الذى يعطى لكل منها فهذا مجال للبحث وان أى باحث فى ذلك الميدان سيجد أمامه بعض الصعوبات ٠

ونستطيع أن نذكر من بينها :

١ — ان مدرس مادة كالرياضة مثلا قد يكون مدرسا ناجحا وممتازا فى أحد الفروع كالجبــــر ، ولكنه ليس بنفس المســـتوى فى تدريس الهندسة • كما أنه قد يدرس الرياضة لمستوى طلبة التوجيهية مثــلا أفضل من السنة الأولى الثانوية ، وعلى ذلك فتقديره لن يكون أمرا سهلا •

٢ — ومن المحتمل أن ينجح المدرس فى التدريس لفصـــل عــدد تلاميذه محدود ويجد صعوبة فى التدريس لفصل اذا زاد عــدد تلاميذه عن حد معين •

وعلى ذلك فعند تقويم المدرس ينبغى أن نذكر الظروف المحيطة بالحالة أثناء التقويم أى الفصـــل وعدد التلاميذ وأعمارهم ومستواهم الدراسى عند تسلمه وفرع المادة الذى يدرسه أثناء التقويم ، وما الى ذلك مما يحتاج فى الحقيقة الى زيادة البحث ، حتى يقترب التقويم من أكبر حد ممكن من الدقة •

اختباران موضوعيان فى الطبيعة والكيمياء

للفرقة الأولى الثانوية

للدكتور محمد صابر سليم
المدرس بكلية التربية ــ جامعة عين شمس

صمم هذان الاختباران لاستخدامهما فى اختبارات النقل الى الفرقة الثانية الثانوية بمدرسة الأورمان النموذجية الثانوية بالدقى • ويحوى كل اختبار منهما عينات من الاسئلة من أنواع التكميل Completion ، والتوفيق Matching ، وكذلك من متعدد Multiple - choice ، وغيرها من أنواع الاختبارات الحديثة • ويشمل كل اختبار منهما جميع محتويات المنهج المقرر على هذه الفرقة مما يجعله أكثر دقة كمقياس لنمو التلاميذ نتيجة دراسة العلوم ، عن الاختبارات العادية المعروفة • وليس هنا المجال لسرد مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوب الاختبارات العادية • وكل اختبار من هذين الاختبارين صحيح Valid ، وثابت Reliable ، كما وأن كل سؤال من مفرداته مميز Discriminative • ويمكن عمل اختبارات موضوعية أخرى فى مواد العلوم المختلفة على نمط هذين الاختبارين ، ولذلك أوردها على سبيل المثال ، ولبيان أنه ببعض المجهود يمكن أن يصبح عندنا فى مصر ثروة من الاختبارات الموضوعية الدقيقة •

وفيما يلى نص الاختبارين :

اختبار الطبيعة

يلاحظ أن هذا الاختبار يشمل بعض الاسئلة العادية لقياس قدرة التلميذ على حل المسائل فى الطبيعة وكذلك قدرته فى الرسم العلمى • كما يشمل الاختبار أسئلة من نوع التوفيق وأخرى من نوع الاختيار من متعدد •

وفيما يلى نص الاختبار •

أولا ــ أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ــ اشرح مع الرسم تركيب الجرس الكهربى ، ثم بين كيف يعمل •

٢ ــ بين بالرسم فقط كيف ترى العين صورة جسم يفحص باستخدام ميكروسكوب مركب •

٣ ـ شوكة رنانة ، طول أقصر عمود هوائى مقفل الطرف يحدث معها رنينا هو ٢٢ سم ٠ استخدمت للرنين فى عمود من ثانى أكسيد الكربون فكان طول أقصر عمود رنين مقفل الطرف هو ١٧ سم فما هى سرعة الصوت فى ثانى أكسيد الكربون ؟

(سرعة الصوت فى الهواء ٣٤١ مترا/ثانية) ٠

ثانيا ـ مصدر ضوئى على شكل حرف ق وضع أمام عدسات ومرايا كما هو مبين فى الخانة (ا) فظهرت له صور كما هو مبين فى خانة (ب) ـ ضع أمام كل صورة فى الخانة الخاصة بالاجابة رقم الحالة (ا) المناسبة لها ٠

الرقم	(ا)		(ب)	الإجابة
١	أمام مرآة مستوية		ق	
٢	أمام مرآة مفرقة	مصغرة		
٣	على بعد أقل من البعد البؤرى لمرآة لامة			
٤	فى مركز تكور مرآة لامة			
٥	على بعد أقل من البعد البؤرى لعدسة لامة	مساوية		
٦	بين البؤرة ومركز التكور لعدسة لامة		ق	
٧	على بعد أكبر من ضعف البعد البؤرى لعدسة لامة	مكبرة		
٨	أمام عدسة مفرقة			

ثالثا ـ ضع علامة (×) على رقم الاجابة التى تعتقد صحتها فى الصفحة الخاصة بالاجابة ٠

لا تضع أى علامة على هذه الورقة ٠

مثال : ١ ـ كل كائن حى «ا» حيوان «ب» نبات «جـ» يتغذى «د» يسير ٠
فى ورقة الاجابة : ١ ـ أ ـ ٠٠٠ ب ـ ٠٠٠ جـ ـ × د ـ ٠٠٠

١ ـ يرى الانسان الاجسام المعتمة لأنه (ا) تخرج من الجسم أشعة فتصل الى العين (ب) تخرج من العين أشعة تسقط على الجسم ٠ (ج) تسقط أشعة من مصدر ضوئى على الجسم وتنعكس على العين ٠

٢ ـ فى الخزانة ذات الثقب تكون الصورة أكبر من الجسم عند ما تكون المسافة بين الجسم والثقب (ا) أكبر من المسافة بين الصورة والثقب٠ (ب) تساوى المسافة بين الصورة والثقب ٠ (ج) أقل من المسافة بين الصورة والثقب٠

٣ ـ عدد الصور الحادثة لجسم موضوع بين مرآتين متعامدتين (ا) اربع صور (ب) ثلاث صور (ج) صورتان ٠

٤ ـ يحدث الخسوف عند ما (ا) يتوسط القمر بين الارض والشمس (ب) تتوسط الارض بين الشمس والقمر ٠ (ج) تتوسط الشمس بين الارض والقمر ٠

٥ ـ تظهر صورتك معتدلة مكبرة فى مرآة مقعرة عند ما تكون المسافة بينك وبين المرآة (ا) مساوية لنصف قطر التكور (ب) اكبر من البعد البؤرى وأقل من ضعفه (ج) أقل من البعد البؤرى ٠

٦ ـ شعاع ساقط بزاوية ٣٠° على السطح العاكس لمرآة مستوية اديرت المرآة حتى اصبحت زاوية السقوط ٤٠° فتحرك الشعاع المنعكس تبعا لذلك « ا » ٦٠° «ب» ٨٠° «جـ» ٢٠°

٧ ـ يظهر لون الطربوش فى الضوء الازرق مسودا لان (ا) الجسم الأحمر يمتص جميع الألوان ما عدا الاحمر ٠ (ب) الجسم الاحمر يمتص جميع الالوان ما عدا الازرق (ج) جميع الالوان تظهر سوداء فى اللون الازرق ٠

٨ ـ الصورة النهائية المتكونة بالميكروسكوب البسيط تكون (ا) تقـديرية معتدلة (ب) تقديرية مقلوبة (ج) حقيقية معتدلة ٠

٩ ـ الشعاع الساقط من الهواء بزاوية ٣٠° على سطح الماء (ا) ينكسر مبتعدا عن العمود (ب) ينفذ على استقامته (ج) ينكسر مقتربا من العمود ٠

١٠ ـ نرى قرص الشمس بعد غروبه فعلا تحت الافق لان (ا) سرعة الضوء حوالى ١٨٦٠٠٠ ميل/ث (ب) الضوء لا يسير فى خطوط مستقيمة (ج) ينكسر الشعاع الضوئى عند انتقاله من وسط لآخر ٠

١١ ـ اذا وقفت على بعد ٥٠ سم من مرآة مستوية تكون المسافة بينـك وبين الصورة المتكونة (ا) ٥٠ سم (ب) ١٠٠ سم « ج » ١٥٠ سم ٠

١٢ ـ يتركب منظار جاليليو اساسيا من (ا) عدستان لامتان (ب) عدستان مفرقتان (ج) عدسة لامة وعدسة مفرقة ٠

١٣ ـ يظهر قرص الشمس محمرا عند الغروب (ا) لاننا نرى الجزء الاحمر من طيف الشمس (ب) لانخفاض درجة حرارة الجو عند الغروب (ج) لان السماء لونها أزرق ٠

١٤ ـ تظهر الاسماك فى الاحواض على بعد (ا) أقل من بعدها الحقيقى (ب) مساويا لبعدها الحقيقى (ج) أكبر من بعدها الحقيقى ٠

١٥ ـ جزء العين الذى يناظر اللوح الحساس فى آلة التصوير هو (ا) القزحية (ب) الشبكية (ج) القرنية ٠

١٦ ـ تتكون للجسم صورة تقديرية معتدلة بواسطة (ا) ميكروسكوب مركب (ب) ميكروسكوب بسيط (ج) تلسكوب فلكى ٠

١٧ ـ تظهر الملعقة فى فنجان الشاى مكسورة لان (ا) بعض الاشعة تنعكس انعكاسا كليا (ب) الشعاع ينكسر عند انتقاله من وسط ضوئى لآخر (ج) قاع الفنجان محدب ٠

١٨ ـ تهتز صور المرئيات فوق اللهب (ا) لتغير زاوية الانكسار بتغير كثافة

الهواء (ب) لان اللهب يمتص بعض الوان الطيف (ج) بسبب وجود ثانى اكسيد الكربون الناتج عن الاحتراق •

١٩ ـ الشخص الواقف فى منطقة الظل أثناء الكسوف يراه (ا) حلقيا (ب) جزئيا (ج) كليا •

٢٠ ـ يحدث الكسوف عند ما (ا) يتوسط القمر بين الارض والشمس (ب) تتوسط الارض بين الشمس والقمر (ج) تتوسط الشمس بين الارض والقمر •

٢١ ـ فائدة قناة استاكيوس الموجودة فى الاذن الداخلية (ا) نقل الاهتزازة الصوتية الى غشاء الطبلة (ب) معادلة الضغط على جانبى غشاء الطبلة (ج) اخراج فضلات الاذن الى الخارج •

٢٢ ـ يسمع صوت الرعد بعد رؤية البرق بفترة زمنية لان (ا) الهواء يضعف سرعة الصوت (ب) سرعة الصوت تختلف عن سرعة الضوء (ج) العين أكثر حساسية من الاذن •

٢٣ ـ سرعة الصوت تزداد بازدياد (ا) كثافة الوسط (ب) شدة الصوت الحادث (ج) تردد النغمة الحادثة •

٢٤ ـ اذا كانت سرعة الصوت ٣٥٠ م/ث فانك تسمع صدى صوتك الناتج عن حائط على بعد ٧٠٠ م بعد (ا) ثانيتان (ب) اربع ثوان «ج» سبع ثوان •

٢٥ ـ نميز بين نغمة واحدة تحدث عن آلتين موسيقيتين مثل بيانو وكمان نتيجة لاختلاف (ا) شدة الصوت (ب) درجة الصوت «ج» نوع الصوت •

٢٦ ـ تهتز غشاء طبلة الاذن عند سماع الاصوات نتيجة (ا) لاهتزاز الهواء الملامس لها (ج) لاهتزاز القنوات الهلالية •

٢٧ ـ أول من سجل الصوت من العلماء هو (ا) ماركونى (ب) اديسون (ج) نيوتن •

٢٨ ـ تتوقف قوة المغناطيس على (ا) كبر حجمه (ب) طوله (ج) مقدار الجزئيات المرتبة على سطحه •

٢٩ ـ تزداد قيمة المجال المغناطيسى لمغناطيس فى نقطة اذا (ا) زاد طوله (ب) قربت النقطة من المغناطيس (ج) كبر حجمه ٠

٣٠ ـ اذا قرب قطب شمالى لمغناطيس من القطب الشمالى لابرة معلقة فانه (ا) يحدث تنافر (ب) يحدث تجاذب (ج) لا يحدث شىء ٠

٣١ ـ اذا علقت ساق ممغنطة تعليقا حرا بحيث تتحرك حركة أفقية فانها تأخذ اتجاه الشمال والجنوب لان (ا) الارض تعمل كمغناطيس (ب) جزئيات المادة المغناطيسية مرتبة فى هذا الاتجاه (ج) لان جميع الاجسام المعلقة تتجه نحو القطب الشمالى ٠

٣٢ ـ تشير ابرة البوصلة الى (ا) اتجاه الشمال والجنوب الجغرافى (ب) اتجاه الشمال والجنوب المغناطيسى (ج) العلامة التى تقف عندها الابرة اثناء حركتها ٠

٣٣ ـ تصنع العلبة الموضوع بها الابرة المغناطيسية فى البوصلة من (ا) الحديد الصلب (ب) الحديد المطاوع (ج) النحاس ٠

٣٤ ـ عند دلك ساق من الزجاج بقطعة من الحرير (ا) تظهر عليها شحنة موجبة (ب) تظهر عليها شحنة سالبة (ج) لا يظهر عليها شىء ٠

٣٥ ـ عند دلك ساق من الابنوس بقطعة من الصوف (ا) تظهر عليها شحنة موجبة (ب) تظهر عليها شحنة سالبة (ج) لا يظهر عليها شىء ٠

٣٦ ـ عند دلك ساق من النحاس الممسوك باليد بقطعة من الحديد (ا) تظهر عليها شحنة موجبة (ب) تظهر عليها شحنة سالبة (ج) لا يظهر عليها شىء ٠

٣٧ ـ تظهر الكهربائية على كل من الاجسام الدالكة والمدلوكة (ا) لاختلاف عدد الالكترونات الموجودة على السطحين (ب) لاختلاف عدد البروتونات الموجودة على السطحين ٠ (ج) لاختلاف عدد النيوترونات الموجودة على السطحين ٠

٣٨ ـ يوضع الجسم المراد طلاؤه بالكهرباء داخل حوض الترسيب (ا) متصلا بالقاعدة (ب) متصلا بالقطب الموجب لمصدر التيار (ج) متصلا بالقطب السالب لمصدر التيار ٠

٣٩ — يقدر الجهد الكهربائى بين قطبى عمود (ا) بالفولت (ب) بالامبير (ج) بالأوم ·

٤١ — تقدر مقاومة سلك التيار (ا) بالفولت (ب) بالامبير «ج» بالأوم ·

٤٢ — اذا أردنا الحصول على ضغط كهربائى اكبر باستخدام ثلاثة أعمدة فاننا (ا) نأخذ التيار من كل عمود على حدة (ب) نصلها على التوالى «ج» نصلها على التوازى ·

٤٣ — تزداد كمية الكهرباء المتحولة الى حرارة عند مرورها فى سلك اذا كان السلك (ا) طويل ورفيع (ب) قصير ورفيع «ج» طويل وغليظ ·

٤٤ — يستخدم فى لمبات الاضاءة بالكهرباء (ا) سلك من الحديد الصلب (ب) سلك من النيكل كروم (ج) سلك من التنجستن ·

٤٥ — السائل المستخدم عادة فى مراكم السيارات هو (ا) حامض كبريتيك مخفف (ب) حامض ايدروكلوريك مخفف (ج) محلول كلوريد الامونيوم·

٤٦ — فى مراكم السيارات تكون الاقطاب عادة من مادة (ا) رصاصية (ب) نحاسية (ج) خزفية ·

٤٧ — يملأ الانتفاخ الزجاجى للمصباح المتألق بغاز خامل (ا) ليساعد على شدة التوهج (ب) ليمنع تطاير معدن الفتيلة (ج) ليزيد من مقاومة التيار الكهربائى ·

٤٨ — الموتور جهاز يستخدم لتحويل (ا) الطاقة الحركية الى طاقة كهربائية (ب) الطاقة الكهربائية الى طاقة حركية (ج) الطاقة الكيميائية الى طاقة كهربائية ·

٤٩ — الدينامو جهاز يستخدم لتحويل (ا) الطاقة الحركية الى طاقة كهربائية (ب) الطاقة الكهربائية الى طاقة حركية (ج) الطاقة الكيميائية الى طاقة كهربائية ·

٥٠ — فى حالة التفاعل فى العمود البسيط يتصاعد الايدروجين (ا) بالقرب من لوح الخارصين (ب) بالقرب من لوح النحاس (ج) بالقرب من كل من لوح الخارصين ولوح النحاس ·

اختبار الكيمياء

يلاحظ أيضا ان هذا الاختبار يشمل بعض الاسئلة العادية عن بعض الصناعات الكيماوية وقيمة بعض المواد فى الصيدلية المنزلية • ويشمل الى جانب ذلك أسئلة من نوع التكميل وأخرى من نوع التوفيق وعدد منها من نوع الاختيار من متعدد •

وفيما يلى نص الاختبار :

١ — تكلم عن احدى هاتين الصناعتين (الكحول — الزجاج) من حيث :
ا — الخامات — مدى توفرها وأماكن وجودها فى مصر •
ب — خطوات الصناعة •
ج — أماكن هذه الصناعة فى مصر •

٢ — ا — صيدلية منزلية بها العقاقير الآتية : بين الاغراض الطبية التى يستخدم فيها كل منها :
حمض البكريك — محلول فهلنج — ايدروكسيد امونيوم — فوق أكسيد الايدروجين — كحول نقى — كبريتات مغنسيوم — كربونات مغنسيوم — مرهم كبريت وفازلين — بيكربونات صوديوم — كبريتات صوديوم —
ب — اشرح كيف يمكنك تحضير عينة نقية من كبريتات الصوديوم

٣ — أكمل المعادلات الآتية :
ا — صوديوم + ماء
ب — بيكربونات صوديوم بالتسخين
ج — ايدروكسيد كالسيوم + ثانى أكسيد كربون
د — ايدروكسيد كالسيوم + بيكربونات كالسيوم
ه — كربونات صوديوم + كبريتات مغنسيوم

٤ — اكتب الاسم الكيماوى لكل من المواد الآتية :

المادة	اسمها الكيماوى	المادة	اسمها الكيماوى
الصودا الكاوية		الثلج الجاف	
الجير الحى		الرمل	
الجير المطفأ		الرخام	
الحجر الجيرى		ملح الطعام	
الجبس		الراسب الاحمر	

٥ — فيما يلى بعض الجمل تكمل بواحدة فقط من العبارات الاربعة التى تليها. ضع علامة (√) أمام العبارة التى تعتقد أنها تكمل الجملة بحيث تصبح صحيحة علميا :

١ — تقل نسبة الاكسيجين فى الهواء فى طبقات الجو العليا
( ) لانه لا يذوب فى ماء السحب
( ) لانه أثقل من الهواء
( ) لان نسبة ثانى اكسيد الكربون تزداد
( ) لان الطيارين يأخذون معهم اسطوانات اكسيجين

٢ — يحضر الاكسيجين فى الصناعة
( ) بتسخين كلورات البوتاسيوم
( ) بتسخين كلورات البوتاسيوم + ثانى اكسيد المنجنيز
( ) من الهواء السائل
( ) من عملية التمثيل فى النباتات الخضراء

٣ — محلول الاكسيد الحامضى فى الماء مع صبغة عباد الشمس
( ) يحمرها
( ) يزرقها
( ) لا يؤثر فيها
( ) يزيل لونها

٤ — ننهج عند الجرى
( ) لاننا نتعب
( ) لان ذلك يساعدنا على الجرى أسرع
( ) لان أنوفنا تضيق عند الجرى فنتنفس من الفم
( ) لاننا نحتاج الى اكسجين أكثر

٥ — من أمثلة التأكسد السريع
( ) التنفس
( ) توهج الفحم
( ) توهج سلك المصباح الكهربائى
( ) صدأ الحديد

٦ ـ للنيتروجين الجوى أهمية فى التنفس
( ) لانه يدخل فى تركيب انسجة الجسم
( ) لان الجسم يمتصه ويستفيد منه
( ) لانه يمنع التأكسد السريع بالجسم
( ) لان حجمه $\frac{٤}{٥}$ حجم الهواء تقريبا

٧ ـ بالرغم من استهلاك كميات كبيرة من الاكسيجين فى عمليات التنفس والاحتراق ، فان نسبته فى الهواء ثابتة تقريبا وذلك لان
( ) النباتات تقوم بعملية التمثيل الضوئى
( ) النباتات عند ما تتنفس تعطى اكسيجين
( ) الماء عند ما ينحل كهربائيا يعطى اكسيجين
( ) يحضر فى الصناعة كميات كبيرة من الاكسيجين

٨ ـ يمكن جمع غاز الايدروجين بازاحة الهواء علويا لأنه
( ) لا يذوب فى الماء تقريبا
( ) شديد الذوبان فى الماء
( ) اخف كثيرا من الهواء
( ) اثقل كثيرا من الهواء

٩ ـ بالتحليل الكهربى لمحلول ملح الطعام يتجمع
( ) كلور وصوديوم
( ) كلور واكسيجين
( ) ايدروجين وصوديوم
( ) ايدروجين وكلور

١٠ ـ اذا أمرر ايدروجين على اكسيد نحاس ساخن فان الايدروجين
( ) يحترق
( ) يؤكسده
( ) لا يؤثر فيه
( ) يحوله الى ايدروكسيد نحاسى

١١ ـ يستخدم جهاز « كب » لتحضير الايدروجين فى المعمل
( ) لانه يمكننا من ايقاف التفاعل أو استمراره حسب الحاجة
( ) لانه لا يمكن تحضير الايدروجين فى المعمل الا بهذا الجهاز

( ) لان علماء الكيمياء يستخدمونه فيحسن ان نقتدى بهم
( ) لانه ينتج كميات كبيرة من الايدروجين

١٢ ـ الفقاعات التى تتصاعد فى الغازوزة عبارة عن

( ) هواء
( ) اكسيجين
( ) ثانى اكسيد كربون
( ) صودا

١٣ ـ يحفظ ثانى اكسيد الكربون على هيئة سائل فى اسطوانات حديدية

( ) تحت ضغط شديد ودرجة الحرارة العادية
( ) تحت ضغط شديد ودرجة حرارة منخفضة
( ) تحت ضغط جوى عادى ودرجة حرارة منخفضة
( ) تحت ضغط جوى عادى ودرجة الحرارة العادية

١٤ ـ لا يستخدم حامض الكبريتيك فى تحضير ثانى اكسيد الكربون من الرخام

( ) لأنه يحتاج الى تسخين
( ) لانه لا ينتج ثانى اكسيد كربون ولكن ينتج ايدروجين
( ) لان الغاز الناتج يكون غير نقى
( ) لان التفاعل يقف بعد قليل

١٥ ـ يكشف عن وجود ثانى أكسيد الكربون فى حفرة عميقة

( ) بأننا نعرف أنه أثقل من الهواء فلا بد من وجوده فى الحفرة
( ) بادلاء مصباح فينطفىء
( ) بأن ينزل شخص فاذا شعر باختناق كان الغاز موجودا
( ) بالقاء جير فى الحفرة فيتحول الى كربونات

١٦ ـ نسبة ثانى اكسيد الكربون فى الهواء الجوى

( ) ٠٤ر٠ ٪
( ) ٤ر٠ ٪
( ) ٤ ٪
( ) ٤٠ ٪

١٧ — تضاف بيكربونات صوديوم الى العجين عند عمل الفطائر

( ) لانه لولاها لما نضج العجين
( ) لانه لولاها لما احمر وجه الفطير
( ) لان لها رائحة محبوبة
( ) لأنها تسبب تخمير العجين

١٨ — يضاف الرمل الى الجير المطفأ لعمل المونة

( ) لان الرمل يجعل المونة مسامية لتمتص ثانى اكسيد الكربون من الجو فتتصلب ٠
( ) ليصبح لون المونة مثل لون الحجر
( ) لان الرمل أرخص من الجير
( ) لان الرمل يتحد مع الجير فيكون كربونات سليكون

١٩ — اذا لم نضف ثانى اكسيد المنجنيز الى كلورات البوتاسيوم عند تحضير الاكسيجين

( ) لا يتكون اكسيجين
( ) تتكون كمية قليلة من الاكسيجين
( ) يتكون الاكسجين ولكن ببطء
( ) يكون الاكسيجين الناتج غير نقى

٢٠ — فى تجارب التنفس تفصل البذور المستخدمة حديثا عن البذور الجافة :

( ) لان البذور الجافة لا تتنفس
( ) لان البذور الجافة تتنفس ببطء شديد
( ) لأن البذور الجافة تقوم بعملية التمثيل
( ) لان الماء فى البذور المستنبتة ضرورى لعملية التنفس

٢١ — تنتج الطاقة الحرارية أثناء التنفس

( ) من تأكسد الدم
( ) من تأكسد الطعام بالامعاء
( ) من تأكسد المواد الغذائية بأنسجة الجسم
( ) من سخونة هواء الشهيق

٢٢ - تستعمل اسطوانات الاكسيجين فى عملية لحام المعادن

( ) لان الاكسيجين يزيد درجة حرارة الشعلة فيسهل صهر سبيكة اللحام

( ) لان الاكسيجين يقلل درجة حرارة الشعلة حتى ينصهر الجسم المراد لحامه

( ) لان الايدروجين لا يشتعل اذا لم نمده بالاكسجين

( ) لان الاكسيجين يؤكسد المعادن وهذا ضرورى فى عملية اللحام

٢٣ - الايدروجين غاز

( ) يشتعل ويساعد على الاشتعال العادى

( ) لا يشتعل ولا يساعد على الاشتعال العادى

( ) لا يشتعل ولكنه يساعد على الاشتعال العادى

( ) يشتعل ولكنه لا يساعد على الاشتعال العادى

٢٤ - قمائن الجير الحى تقام بعيدة عن المساكن

( ) لتكون ثانى اكسيد الكربون غير الصالح للتنفس

( ) لتكون دخان كثيف يسبب اتساخ المساكن

( ) لتكون روائح كريهة تضايق السكان

( ) لانه لا توجد ساحات كافية وسط المساكن لاقامة القمائن

٢٥ - يمتاز الزجاج البوتاسى عن الزجاج الصودى

( ) بعدم قابليته للكسر

( ) بتحمله للتسخين

( ) بابعاده للاشعة فوق البنفسجية

( ) بسهولة صناعته وتوفر خاماته

٢٦ - يتكون على سطح اللبن اثناء غليانه طبقة متجمدة عبارة عن

( ) قشدة

( ) زلال

( ) ريم

( ) نشا

٢٧ ـ اذا سخنا البول وتعكر كان هذا دليلا على أن به
( ) جلوكوز
( ) زلال
( ) أملاح
( ) زلال أو املاح

٢٨ ـ تستخدم عملية التقطير الجزئى فى الحصول على
( ) جسم صلب من مخلوط
( ) جسم صلب من محلول
( ) سائل من سائلين ممتزجين
( ) سائل من سائلين غير ممتزجين

٢٩ ـ لكى يصدأ الحديد
( ) يجب ان يكون الهواء جافا
( ) يجب ان يكون الهواء دافئا
( ) يجب ان يحتوى الهواء الجاف نسبة كبيرة من ثانى اكسيد الكربون
( ) يجب ان يتوفر الاكسيجين والرطوبة

٣٠ ـ صدأ الحديد
( ) فلز
( ) لا فلز
( ) مخلوط
( ) مركب

الصلات النفسية

للأستاذ محمد خيرى حربى
مدير مساعد بادارة البحوث الفنية والمشروعات

يرى روجرز أستاذ علم النفس بجامعة شيكاغو وعميد طريقة « الارشـــاد النفسى المركز حول العميل » أن عدم التوافق الوجدانى عند شخص ما ، يرجع الى أن الصلات النفسية داخل هذا الشخص قد تقطعت وترتب على ذلك أن صلاته بالغير أصبحت محطمة ، فما يطلق عليه علماء النفس لفظ « اللاشعور » عند هذا الشخص قد أصبح مقطوع الصلة ولم يعد هناك اتصال بينه وبين ما يسمى « بالشعور » • وما دامت هذه الصلات مقطوعة فان الفساد يتنـاول الطريقة التى يتصل بها هذا الشخص مع غيره ويترتب على هذا أن يواجه مثل هذا الشخص مشكلات فى داخله وفى علاقاته مع الآخرين • ومهمة العــلاج النفسى فى هذه الحالة هى فى اعانة هذا الشخص على أن يقيم صلات حسنة فى داخل نفسه وفى علاقته مع الآخرين وذلك عن طريق شخص يستطيع أن يعينه على اقامة هذه الصلات ولذلك نستطيع أن نقول ان مهمة العلاج النفسى هو اقامة صلات طيبة فى داخل الفرد وبينه وبين الناس •

اذا سلمنا بذلك فاننا ننتقل الى الاشارة الى العوامل التى تعوق هذه الصلات ثم نذكر العوامل التى تساعدها وتقويها •

ان أهم ما يعوق الصلات النفسية بين الاشــخاص هو ميلنـا الطبيعى لأن نحكم وأن نقوم العبارة التى يقولها شخص آخر أو جماعة أخـــرى ، ويكفى للدلالة على ذلك أنى أتوقع من السادة القراء جميعا عقب قراءة هذا المقال أن يحكموا عليه من وجهة نظرهم ، فهذا يراه تافها ، وهذا يراه دسما ، وثالث يراه جميلا وهكذا • ولو فرضنا أننا استمعنا الى حديث عن مشكلة « تأميم شركة قناة السويس » وقام فينا خطيب ينادى بأن هذا الاجراء لم يكن موفقا فانا نقف جميعا فى وجهــه كشخص واحــد قائلين له « هذا محض افتراء » • وهذا السلوك الذى قمنا به جميعا فى الحالة الاخيرة يرجع الى أن الميــل الى الحكم والتقويم سائغ بيننا، غير أنه يزداد شدة فى تلك المواقف المشبعة بالحالات

الوجدانية ولذلك فانه كلما قويت الوجدانات كلما ضعفت الصلات المتبادلة ففى هذه الحالة يقوم رأيان وجدانيـان وحـكمان متبـاعدان فى المسـافة السيكلوجية • ولو أنا شاهدنا مناقشة وجدانية حادة بين شخصين ووقفنـا منها موقف الحياد وحللنا هذا الجدل تحليلا سيكلوجيا لوجدنا أنهما فعلا لم يكونا يتناقشان حول نفس الشيء والواقع هو كذلك فكل كان يحكم ويقدم من وجهة نظره هو ولم يكن هناك شيء مما نسـميه بالصـلات النفسية بالمعنى الصحيح • وهذا الميل الى التقويم والحكم من وجهة نظرنا هو فى الواقع من أكبر ما يعوق الصلات النفسية بين الأشخاص • وطريقة التغلب على هذا الميل هى فى أن ننصت لحديث الغير مع العناية بفهمه بحيث نرى الأفكار التى تعرض له والاتجاهات العقلية من وجهة نظر الشخص الذى ننصت له وأن نحس كيف يحس هو نحوها ، وهذه هى مهمة المعالج النفسى فى طريقة « الارشـاد المركز حول العميل » •

وقد يبدو ذلك بسيطا ولكنه فى الواقع ليس كذلك • وقد دلت التجـارب على نجاح هذه الطريقة فعلا فى العلاج النفسى اذ أنها أكبر عامل فعال لتغيـير التركيب الأساسى لشـخصية الفرد وتحسين علاقاته وصـلاته بالغير ، فان استطاع المعالج أن ينصت الى ما يقوله المريض وأن يحس بالطعم الوجدانى الذى يتذوقه فانه بذلك يكون قد أطلق سراح قوى التغيير الفعالة فيه • فاذا استطاع المعالج أن يفهم فهما حقيقيا كيف يكره المريض أباه أو زوجه أو جامعته وان استطاع أن يتذوق خوفه من الجنون أو القنبلة الذرية فان ذلك يكون من أكبر ما يساعد المريض على تغيير هذا الكره وهذه المخاوف ، وفى اقامة علاقات واقعية ومنسجمة مع غيره من الناس فقد دلت التجارب العديدة على نجاح هذه الطريقة فى العلاج النفسى ، تلك الطريقة التى تقوم على أسـاس الفهم مع المريض لا عنه •

قد يرى البعض أنه يحسن الاستماع للناس ومع ذلك فانه لم يصل الى مثل هذه النتائج • الواقع أن الاستماع فى هذه الحالة لم يكن من النوع الذى ندعو اليه للعلاج النفسى « المركز حول العميل » • ويكفى للدلالة على ذلك أنك فى المرة التالية حين تدخل مع زوجك أو صديق لك أن توقف المناقشة لحظة ثم تضع القاعدة التالية للمناقشة :

« ان كل شخص يريد أن يجادل عليه أولا أن يعرض رأى الغير من وجهـة نظرهم » •

وسوف ترى أثر ذلك واضحا ، فان عرض آراء الغير من وجهة نظرهم تتطلب الالمام بأفكارهم ووجداناتهم الماما جيدا حتى يمكن تلخيصها تلخيصا دقيقا من وجهة نظرهم ٠

وهذه الطريقة وان كانت تبدو بسيطة الا أنها فى غاية الصعوبة ولو قد تمت فانها سوف تؤدى الى اخراج الناحية الوجدانية من دائرة المناقشة والى تضاؤل الاختلافات وما يبقى منها بعد ذلك فانه يكون معقولا ومفهوما ٠

وقد دلت التجارب على نجاح هذه الطريقة أيضا فى تخفيف حدة الاختلافات سواء بين الاحزاب السياسية أو بين نقابات العمال وأصحاب الأعمال فوجود حزب ثالث بين حزبين متنافرين مختلفى الرأى والاتجاه يستطيع أن ينصت الى رأى كل منهما ويدخل فى دائرة وجدانات كل قد يساعد على تقليل العبارات الدفاعية والمبالغات التى يؤيد بها كل وجهة نظره ويجعل كلا من الحزبين يتنازل عن دفاعه وتعصبه لصحة رأيه وخطأ رأى الحزب الآخر وتكون نتيجة مثل هذا الفهم أن يقترب الحزبان بالتدريج من الحقيقة الموضوعية وبهذه الطريقة يمكن أن تنشأ صلات متبادلة كما يمكن قيام نوع من الاتفاق ٠ ويمكن قيام مثل هذه الحالة بين العمال وأصحاب الاعمال فيما لو اختيرت جماعة محايدة تستطيع أن تستمع الى رأى كل منهما وأن تدركه من وجهة نظر كل ٠

ومع أن الصلات النفسية لها ما لها من أهمية غير أن اقامتها فى حاجة الى درجة كافية من الشجاعة عند المعالج النفسى ٠ والشجاعة كما نعلم هى صفة ليست على درجة عظيمة من الانتشار ٠ ذلك أنه ان أراد أن يدخل فى عالم المريض الخاص ليرى الطريقة التى تبدو له فيها الحياة دون أن يحاول الحكم على رأيه فان ذلك قد يعرضه هو للتغيير ، فقد يرى ما يراه المريض وقد يتأثر بشخصيته واتجاهاته وهذا التعرض للتغيير هو أعظم منظر مخيف يمكن أن نواجهه فى دائرة العلاج النفسى فانى اذا دخلت بقدر ما أستطيع فى داخل العالم الخاص للمريض نفسانيا فهناك خطر فى أن أفقد فى داخل هذا العالم !

ولو قام بيننا الآن مبشر بدين آخر غير ديننا أو مذهب سياسى مخالف ، فكم منا من يستطيع أن يجلس وينصت اليه ؟ الواقع أن أغلبنا سوف يترك المكان لأن الانصات يبدو عظيم الخطورة لان الحاجة الى الشجاعة فى هذه المواقف عظيمة وكثيرا ما تخوننا الشجاعة ٠ وبالمثل فان المعالج النفسى عليه أن يتذرع بالشجاعة الكافية حتى يستطيع الدخول فى عالم المريض وأن يحس بما يحس وأن يشعر بما يشعر دون أن يفقد هو شخصيته أو يتأثر باتجاهات المريض ٠

اذا كانت التجارب قد أثبتت نجاح هذا النوع من العلاج فى اقامة صلات طيبة داخل الفرد وبينه وبين الغير كما نجحت فى اقامة صلات طيبة بين الاحزاب المتنافرة وجماعات العمال وأصحاب الأعمال ، فما بال العالم لا يحاول تطبيقه لاقامة صلات طيبة بين القوى المتنافرة فيه فتحاول جماعة من الجماعات المحايدة أن تتصل بالقوى الغربية فتستمع الى آرائها وتدخل فى دائرة وجداناتها وتحس بما نحس ثم تقوم بنفس الدور مع القوة الشرقية فلعل كلا من القوتين تدرك ان وجهة نظرهما ليست صحيحة كل الصحة وان رأى الغير ليس خطأ كل الخطأ وبذلك يمكن ان نصل الى الحقيقة الموضوعية التى تركتها كل من القوتين لانها تنظر الى الموضوع نظرة وجدانية • ونحن نلمح أن هذه القوة المحايدة هى قوة الدول الاسيوية الافريقية فلعل هذا دورها فى حل مشكلات العالم واسعاده • حقيقة انها مهمة شاقة لانها تعمل فى دائرة الجماعات والجماعات كما نعلم جوها الوجدانى عادة قوى وعنيف ومن الصعب أن نخلصها منه ولكنا ان استطعنا أن نخلصها منه فان مشكلات العالم سوف تحل فى سهولة ويسر ودون الالتجاء الى عوامل العنف والتخريب ، ومما لا شك فيه ان ظهور هذه القوة وموقفها فى العلاج النفسى فى دائرة مشكلات العالم كان له أثره فى انهاء الهجوم الغاشم على مصر ونتوقع أن يكون له أثره فى انهاء مشكلات اطماع الدول الغربية فى الشرق الاوسط وتقوية هيئة الامم المتحدة باعتبارها وسيلة من وسائل القضاء على النزاع بين الأمم وحل مشكلاتها حلا سلميا ، فمن صالح هذه الهيئة أن يقوم بين القوتين الشرقية والغربية قوة محايدة هى قوة الامم الاسيوية والافريقية وأن تقوم القوة الاخيرة بدور المعالج النفسى فى دائرة العلاقات العالمية ولعلها تنجح فى ايجاد نوع من الصلات النفسية بين هاتين القوتين المتنافرتين وهذا ما نطمح فيه ونرى انه الطريق الوحيد الموصل للسلام العالمى والصلات الطيبة والسعادة البشرية •

أشكال من المراهقة فى مصر

للدكتور صموئيل مغاريوس
المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس

تشتمل هذه السطور على جانب من نتائج دراسة حالات عددها ٦٩ لمراهقين مصريين يمثلون بيئات وثقافات ومستويات اجتماعية مختلفة ٠

وقد أكدت هذه الدراسة الرأى القائل بعدم وجود خصائص عامة ثابتة لسلوك المراهقين (مثل تلك التى تحدث عنها ستانلى هول وتأثر بها كثيرون ممن كتبوا فى المراهقة) وبأن هناك ظواهر سلوكية تتأثر بثقافة المجتمع وثقافة الأسرة وثقافة مجموعات المراهق ، الى جانب عوامل أخرى بعضها يختص بالمراهق نفسه وبعضها يتصل بظروفه وبيئاته المختلفة ٠ وعلى سبيل المثال ، فان الثورة والتمرد على الابوين (التى يؤكد البعض أنها من السمات المميزة للمراهقة) لا تكاد تبدو فى عدد غير قليل من الحالات المدروسة ، كما أن مراهقة القرويين المصريين اختلفت كثيرا فى صورتها العامة عن مراهقة أترابهم فى المدن والعواصم المصرية ٠

والواقع أن كل حالة من الحالات المدروسة تمثل نمطا قائما بذاته تدخلت فى التأثير عليه ظروف عدة وتاريخ حى طويل وعوامل خاصة من شخصية الفرد وبنائه الجسمى النفسى ، بحيث تعذر أن تتشابه مراهقة شخصين من كل الوجوه أو من أغلب هذه الوجوه ، وبحيث أصبحت مقارنة الحالات المختلفة عملية معقدة غاية التعقيد ، وبحيث كانت الدراسة التفصيلية للحالة الواحدة أجدى - أحيانا - فى تفهم العوامل التى تأثرت بها المراهقة من دراسة ظواهر عامة يشترك فيها عدد من المراهقين ٠

ومع ذلك فقد أمكن تجميع الحالات التى تتشابه فى مجموعة من السمات ، للوصول الى معرفة التشابه أو الاختلاف فى العوامل والظروف التى أنتجت هذه السمات المتشابهة ٠ وحصلنا بذلك على ستة أشكال للمراهقة تكاد تكون متميزة ولا نقول مع ذلك ان حالات الشكل الواحد تنطبق تماما أو أنه لا يوجد تداخل بين الاشكال الستة ٠

هذه الأشكال الستة هى :

المراهقة من النمط أ	مراهقة متوافقة مشبعة ٠
المراهقة من النمط ب	مراهقة عدوانية متمردة ٠
المراهقة من النمط جـ	مراهقة متوترة مكبوتة ٠
المراهقة من النمط د	مراهقة جانحة ٠
المراهقة من النمط هـ	مراهقة تجمع بين أشتات مختلفة ٠
المراهقة من النمط و	مراهقة لم تثبت على حال واحد ٠

وفى هذا المقال نعرض لأهم العوامل التى أثرت على صورة المراهقة من النمط الأول ، وخاصة لان هذا النمط أقل شيوعا من غيره من النماذج المألوفة فى المراهقة ، ودراسته تلقى ضوءا على ميسرات المراهقة وعلى العناصر الايجابية فى سياسة المراهقين وتربيتهم ٠ وقد ألحقنا هذا التحليل بدراسة تفصيلية لاحدى حالات « النمط أ » يتبين منها الطريقة التى تتشابك بها العوامل المختلفة فى التأثير على الصورة النهائية للمراهقة ٠

المراهقة من « النمط أ »

المراهقة من هذا النمط متوافقة مشبعة ، تميل الى الاستقرار الانفعالى وتكاد تخلو من التقلبات المزاجية ، كما أنها هادئة نسبيا ولا يكاد يبدو فيها أثر للثورة على الوالدين ٠

وبصفة عامة اختفت من حالات هذا النمط صورة الانقباض والانطواء والعزلة المستطيلة والاسراف فى الاستنماء وأحلام اليقظة والاتجاهات التى تتمركز حول الذات ، كما اختفت منها كذلك صورة العنف والتمرد والاتجاهات العدوانية والاتجاهات المرضية المنحرفة ٠

وليس معنى هذا أن المراهقة قد خلت بتاتا من الصعوبات والمشكلات الانفعالية ، وانما أن هذه المشكلات لم تحل دون تكيف المراهق السليم مع بيئته الاجتماعية ومع التغيرات الجديدة فى نموه ٠

تحليل لأهم العوامل المؤثرة على « النمط أ » للمراهقة

أسفرت الدراسة التحليلية لحالات المراهقة من النمط أ (وعددها فى هذا البحث ١١ حالة من مجموع ٦٩ حالة جميعهم من المراهقين الذكور) عن أهمية العوامل التالية فى التأثير على الصورة النهائية للمراهقة ٠ ومن المهم أن نلاحظ أن كل عامل من هذه العوامل ليست له ــ على حدة ــ قيمة كبيرة ، بل ان قيمته

الحقيقية فى تكييف صورة المراهقة تتوقف على تفاعله مع العوامل الأخرى ، كلها أو بعضها ٠

١) تشترك هذه الحالات جميعا فى **المعاملة الاسرية المعقولة** التى تنطوى على سماح الوالدين للمراهق بنصيب وافر من الحرية وعلى تفهم حاجات المراهـق واحترام رغباته ٠ فأغلب الأسر كانت تشجع المراهق على دعوة أصدقائه الى المنزل ، وبعضها كان يقصد الى أن يوفر للمراهق جو الاختلاط بالجنس الآخر، فيقيم الجلسات العائلية التى يشترك فيها الاقارب والمعارف من الجنسين ٠ وكل الأسر تقريبا كانت تترك للمراهق حرية التصرف فى أموره الخاصة ، كاختيار ملابسه وأصدقائه ، واختصاصه بغرفة للنوم والدراسة يشرف بنفسه عـلى تنظيمها واختيار هواياته واختيار دراسته أيضا فى بعض الاحيان ٠ كذلك فان موقف الآباء فى هذه الأسر كان موقف الموجه الناصح الذى لايحاول أن يفرض رأيه فرضا على المراهق ٠ وقد شجع بعض الآباء أبناءهم على الاهتمام بالنواحى الترفيهية كالتردد على السينما التى صحبوا أبناءهم اليها فى بعض المرات ٠

وقد نجح آباء هؤلاء المراهقين فى توفير **جو من الثقة** بينهم وبين أبنـائهم ، بحيث تسنى للمراهق أن يصارح أباه فى بعض مشكلاته الانفعالية وأن يستمع الى نصحه وتوجيهه ٠

ومن أمثلة التوجيه الحكيم فى هذه الأسر أن أحد المراهقين خطر له ــ كما يحدث أحيانا مع المراهقين ــ أن ينشىء جمعية تعاونية قوامها أقارب الأسرة ٠ وكان يقصد بذلك أن يجمع شمل العائلة حول غرض نافع ، وأن يصيب كذلك نجاحا فى أمر لم يسبقه اليه أحد أفراد العائلة ، فلما منيت محاولته بالفشل لاعتراض كبار رجال العائلة واستهزائهم بفكرته ، شعر المراهق بخيبة الأمل وأحس بأنه قد صدم فى كبريائه وكرامته ٠ وقد تصرف الوالد مع ابنه تصرفا حكيما حيال هذه الازمة حيث تناقش معه فى الاسـباب التى أدت الى فشـل المشروع ، محاولا أن يهون من أثر الصدمة فى نفسه ٠ وفى حالة أخرى لاحظت الأم على ابنها شيئا من الشحوب والانشغال الذهنى ، ومع أنها لم تحاول أن تتقصى أسبابهما فقد هدتها حكمتها الى أن تخلق لابنها هدفا هامـا يتعلق به ويقضى به أوقات فراغه ، فوجهته الى الالتحاق بمعهد للموسيقى ، حيث اقبل على تعلم العزف على (الكمان) ووجد فى هوايته الجديدة شغلا شاغلا أضفى على حياته بهجة ومعانى جديدة فى المراهقة وبعدها ٠

٢) وتشترك جميع الحالات فى شعور المراهق الاكيد **بتقدير أبويه** (أو أيهما الذى على قيد الحياة) واعتزازهما به ٠ وكثيرا ما كان لهذا التقدير من جانب الأبوين مبرر من شخصية المراهق نفسه ، كامتيازه فى الدراسة ، أو تمسكه

بأهداب الدين واشتهاره بين المعارف بفضائله الخلقية ، أو اشتراكه فى ميدان من ميادين الخدمة الاجتماعية، أو تفوقه فى نشاط فنى أو رياضى · والى جانب هذا ، كان لبعض المراهقين فى أسرهم وضع خاص أضاف الى مكانتهم فىالأسرة مثل كون المراهق الذكر الوحيد أو أكبر الأبناء الذكور ·

ومما لوحظ أن التقدير الذى صادفه هؤلاء المراهقين فى أسرهم قد اقترن **بالتقدير فى مواطن أخرى** مثل مجموعة الاقرانأو الاصدقاء أو مجموعةالمدرسين أو أهالى القرية (فى حالة المراهق القروى) ولعل مرجع ذلك الى أن مجتمعات المراهق المختلفة تحتفل به لبعض الأسباب المشتركة بينها (كامتيازه العقلى أو الرياضى) ولعل مرجعه أيضا الى التأثير المتبادل للتقدير فى الأسرة والتقدير فى المجتمعات الاخرى ·· فالأب الذى يعرف عن مكانة ابنه فى مدرسته أو بين أهالى قريته يزداد به اعتزازا وفخرا ، كما أن تقدير الأسرة يوطد أمن المراهق النفسى فيشجعه على المغامرة الموثوق بها فى المجتمعات الخارجية والتى من نتائجها الحظوة فى هذه المجتمعات ·

٣) وقد كان **المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة** فى أغلب الحالات ميسورا أو فوق المتوسط مما أتاح توفير الحاجات المادية للمراهق بقدر معقول وظهوره بالمظهر المناسب بين أقرانه · وفى جميع الحالات كان المراهق يعتبر مصروفه الخاص مناسبا أو كافيا · وقد تهيأت لبعض هؤلاء المراهقين فى الأسر العالية المستوى فرص متميزة ، مثل قضاء الصيف مع أسرهم فى المصايف أو الاشتراك فى النوادى الراقية أو ممارسة هواية مكلفة كالموسيقى ، كما كان للمركز المتميز لبعض الأسر الريفية أثر كبير على شعور المراهق بالتقدير بين أهل القرية ·

٤) واحتل **النشاط الرياضى والاجتماعى** مكانةخاصة فىحياة هؤلاء المراهقين — باستثناء حالات ثلاث — فكان دعامة اساسية فى جعل مراهقتهم سعيدة مشبعة · وأغلبهم كان يزاول هذا النشاط الى جانب المدرسة ، فى النوادى الملحقة بالجمعيات الدينية ، وبعضهم أحرز بطولات رياضية كانت مصدرا اضافية من مصادر التقدير والمكانة بين الاقران ·

٥) وتميز عدد كبير من هؤلاء المراهقين بحسن **التكوين الجسمى** الذى دعا بعضهم الى مفاخرة اخوانهم بقوتهم الجسمية وتحديهم لهم فى مظاهر الشجاعة، والى الاهتمام بالاناقة وحسن الهندام والملابس التى تبرز محاسن أجسامهم ·

٦) وفيما عدا حالة واحدة لتأخر دراسى ، كان المراهقون جميعا فى هذه المجموعة من الناجحين فى دراستهم بل من المتفوقين فيها فى أكثر الحالات ·

وكان هذا **النجاح الدراسي** من مصادر رضى المراهق عن نفسه وتقدير الآخرين له • واقترن التفوق الدراسي في حالات كثيرة **بميول عقلية واسعة** وبالقراءات الخارجية سيما الشعر والكتابات الادبية والدينية •

٧) ومن عجب أن **التدين** الذي يعتبر عاملا معقدا في المشكلات الانفعالية لكثير من المراهقين كان — متى وجد في بعض حالات هذه المجموعة — عاملا مدعما لاحساس المراهق بالأمن والاستقرار ، مما يدل على أن تأثير هذا العامل يتوقف على الطريقة التي يتفاعل بها مع عوامل أخرى في حياة المراهق وعلى مدى ملاءمة ظروف المراهق وبيئاته لحاجات المراهقة • فبعض هؤلاء المراهقين كان تدينهم مصدرا هاما من مصادر رضائهم عن أنفسهم واحساسهم بأنهم أعضاء نافعون في المجتمع ، وخصوصا لما اصطبغ به تدينهم من صبغة عملية اجتماعية •

ووجد أحد المراهقين في التدين مصدرا لتقدير أهل القرية وأسرته وزملائه له • وقد مكنته اتجاهاته الدينية ، الى جانب تساميه الى ضروب مختلفة من النشاط الرياضي والاجتماعي والثقافي ، من عدم ممارسته الاستنماء بتاتا — وهو أمر نادر في المراهقين — ولما علم اخوانه ذلك عنه ، زاد اعجابهم وتقديرهم له ، فكان هذا التقدير حافزا آخر لمحافظته على ما أخذ به نفسه من امتناع •

٨) وفي حياة كل هؤلاء المراهقين قدر واف من **المسئولية الاجتماعية** سواء في أسرهم أو في مدارسهم أو في النوادي التي كانوا أعضاء بها • فبعضهم كان يقوم في ناديه الديني الاجتماعي بالاشراف على ناحية من نواحي نشاط النادي الى جانب القاء الاحاديث الدينية والقيام بخدمات اجتماعية لفقراء الحي • وبعض المراهقين القرويين اشترك في اقامة الحفلات الدينية والاجتماعية في القرية وأسهم فيها بالخطابة وغيرها •

٩) وبعض هؤلاء المراهقين أتيح له أن يعيش بعيدا عن أسرته لظروف الدراسة فتهيأت له بذلك فرص **الحياة الاستقلالية** وحرية التصرف والاعتماد على النفس والتخفف من رقابة الأسرة •

١٠) وقد تأثرت المراهقة في بعض الحالات **بتأثير شخصية معينة** — الى جانب الأب أو الأم مثل الدور الذي لعبته شخصية رائد ديني في تغلب أحد المراهقين على صعوباته الانفعالية ، ومثل تأثر مراهق آخر بتوجيه أخيه الاكبر الذي سبقه الى البلوغ بزمن وجيز وأشركه معه في زمرة أصدقائه ، كما عاونه على مقاومة صدمة عاطفية عنيفة •

تفصيل حالة من حالات « النمط أ »

● المراهق من أبناء القرية ، وأسرته تضم الى الوالدين أخا غير شقيق ، والدته متوفاة . وكان هذا الأخ الأكبر مزارعا غير متعلم بينما كان المراهق تلميذا بالمدارس فالجامعة .

● ونظرا لوضع المراهق فى الأسرة (الابن الأوحد للزوجة الثانية) فقد كان معززا مكرما من أبويه . وكان أبوه يمنحه حرية واسعة فى تصريف شئونه الخاصة بما فى ذلك اختيار أصدقائه وملابسه ، ولا يتدخل الا بتوجيه النصيحة فى بعض الأحيان .

● وقد كان المراهق يلجأ أحيانا الى والده فى بعض صعوباته الخاصة فيقابل منه بحسن الاستماع ورحابة الصدر . كذلك شجع الوالد ابنه على تبوء المسئولية فكان يعهد اليه بتصريف كثير من شئون الأسرة فى العطلات المدرسية . وكان الى جانب هذا يسمح بزيارة أقران المراهق للبيت « وكنت أجد فى هذا ارتياحا كبيرا ، وخاصة أن زميلى فى الدراسة كان يجبن من هذا العمل خشية والده » .

● واضطر المراهق للسكنى فى المدينة القريبة حيث المدرسة الثانوية . فكان فى اقامته بعيدا عن الأسرة يقوم باعداد الطعام لنفسه وترتيب غرفته وفراشه وتدبير سائر أموره ، مما هيأ له لونا من الحياة الاستقلالية وتعود المسئولية .

● وكانت أسرة المراهق ميسورة الحال فمنحته مصروفا شهريا مناسبا . وكان المراهق يشارك اثنين من زملائه فى مسكن زهيد الأجرة فلم يشعر بالتطفل الاقتصادى على أبويه ، وخصوصا لانه التحق بالمدرسة الثانوية بالمجان لتفوقه فى الشهادة الابتدائية ، وقد كان أهل القرية يمتدحونه لانه يوفر على والده سنويا ٢٢٫٥ جنيها هى مصروفات الدراسة بالمدارس الثانوية الأميرية اذ ذاك .

● وفى المدرسة كان ترتيب المراهق فى الفصل يتراوح دائما بين الاول والثالث . وكان مشهورا بمناقشته لمدرسيه الذين لقى منهم تقديرا خاصا لتفوقه ، وخاصة مدرس الرياضيات .

● ولما كان المراهق أحد ثلاثة قد التحقوا بالتعليم الثانوى من أبناء القرية ، بالاضافة الى امتيازه فى دراسته ونجاحه المطرد ، فقد شعر بتقدير خاص من أهل القرية . « كنت أجد منهم اقبالا واستماعا حينما أعود لأمضى يوم الجمعة بالقرية ، وكان الرجل مهما كبر سنه يلقبنى بالأفندى ويقف للسلام على ،

وكان مجلس أبى يطربنى ويمتدحنى دائما .. » كذلك كان يلقى الخطب الدينية أحيانا فى مسجد القرية (يساعده فى اعدادها عمه المتخرج فى الازهر) فرفع ذلك من شأنه بين القرويين الذين جمع فى نظرهم بين الخلق والعلم .

● وكان المراهق يقضى عطلاته بالقرية بطريقة مشبعة منتجة .. فكان أحيانا يقوم بحرث الأرض مع والده ويجد فى اتقانه هذا العمل لذة خاصـــة ، وكان يعاون بعض أقاربه من تلاميذ المدرسة الاولية فى تفهم دروسهم ، وكان يقرأ كتب الأدب وبخاصة كتابات « المنفلوطى » ، كما اشترك مع أقران القرية فى فريق لكرة القدم كان يتقابل فى بعض أيام الاسبوع ويتبارى أحيانا مع فرق القرى المجاورة .

● ومن مشكلات هذا المراهق أن بلوغه تأخر حتى سن ١٥ مما استدعى التعليق من بعض معارفه وأقاربه ، كما كان نموه الجسمى متخلفا بعض الشىء . بيد أن معاملة الوالد الحكيمة ، وكذلك التقدير الذى لقيـه المراهق بين أهـل القرية ومدرسيه كان له أكبر الأثر فى تخفيف حدة شعوره بهذه المشكلة .

● وقد عانى المراهق أزمة عارضة فى مبدأ حياته بالمدينة حيث افتقد فى المدينة ما تعوده من تقدير أهل القرية واجلالهم له ، ثم سرعان ما ألف هـذا الوضع الجديد وكيف حياته له .

● كذلك عانى المراهق بعض الشىء بسبب مظهره القروى وتخلفـه عن مظهر زملاء المدرسة الثانوية ، فلم يهتم لذلك كثيرا أول الامر وعوض عنه بما وجده من أن « زميل الدراسة الذى كان هندامه تاما كان يأتى الى ليستفهم منى عن دروسه ، مما أشعرنى بتفوقى عليه رغم مظهره » ولكنه أحس احساسا متزايدا بهذه المشكلة بانتقاله الى القاهرة بعد ذلك للالتحاق بالجامعة ، واضطر الى تغيير بعض عاداته فى الملبس حتى يتلاءم مع بيئته الجديدة .

الطريقه الشكلية ، والطريقة الوظيفية

فى تدريس الجغرافية

للأستاذ نجيب يوسف بدوى

المدرس بمعهد المعلمين الخاص بالزيتون

للطريقة الشكلية فى تدريس الجغرافية ترتيب منطقى واحد يبدأ بالموقع ، ثم السطح ، فالمناخ ، فالنبات ، وينتهى بالغلات وأعمال السكان ، والمدن ، والمواصلات . فهى تبدأ بالنواحى الطبيعية ، وترتب عليها النتائج البشرية . أما الطريقة الوظيفية فتبدأ بالنواحى البشرية ، وترجعها الى ظروفها وعواملها الجغرافية . وللطريقة الشكلية ترتيب منطقى واحد . أما الطريقة الوظيفية فتسير بالترتيب السيكولوجى ، وله أكثر من أساس واحد ، ويكفل التنويع فى الطريقة. ولذلك يمكن أن تطلق على الطريقة الوظيفية، طريقة الجشتالت [١] أو طريقة الترتيب السيكولوجى ، أو الطريقة العلمية [٢] . لك أن تطلق عليها ما تشاء من هذه الأسماء . ولكن هذه الطرق ، وان اختلفت فى أسمائها ، فان مضمونها واحد هو البدء بالنواحى البشرية . وليس هناك ما يدعو الى ذكر أمثلة للطريقة الشكلية ، فهى الطريقة التقليدية المعروفة التى سيطرت على تدريس الجغرافية ، وعلى كتب الجغرافية المدرسية فى مصر فى السنين الأخيرة. ونكتفى بذكر أمثلة [٣] نعالجها بايجاز بالطريقة الوظيفية .

---

(١) « الجشتالت وتدريس الجغرافية » فى صحيفة التربية ، السنة الثانية ــ عدد ١ أكتوبر ١٩٤٩ .

(٢) « الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافيــة » فى صحيفة التربية ، السنــة السابعة ، عدد ١ أكتوبر ١٩٥٤ .

(٣) للمزيد من الأمثلة ، أنظر كتاب «جغرافية البيئات» تأليف الاستاذ الدكتور محمد متولى موسى ، والاستاذ السيد أحمد البدوى ، وكاتب هذا المقال والكتاب فى مقرر السنة الأولى الثانوية .

فدرس عن النرويج يمكن أن يبدأ بمشكلة التوجيه الجغرافى للنرويجيين نحو الأعمال المتصلة بالبحر مثل صيد الأسماك ، وصناعة السفن ، والملاحة ونقل التجارة . ويكون محور الدرس معرفة العوامل الجغرافية التى ساعدت على هذا التوجيه نحو البحر : كالفيوردات ، وظاهرة المد والجزر ، وأثرهما فى قيام الموانى — وأثر التيار الدفىء والرياح الغربية فى بقاء هذه الموانى مفتوحة للملاحة — وفقر الاقليم الخلفى وامتداد المرتفعات بمحاذاة الساحل ، وأثر ذلك فى توجيه نشاط السكان نحو البحر — ووجود مصايد الأسماك فى المياه الساحلية ، واشتغال السكان بصيدها — واستخدام أخشاب الغابات التى تكسو المرتفعات فى صناعة سفن الصيد ..

ودرس عن الأرجنتين يمكن أن يعالج من زاوية الصادرات . فالأرجنتين تساهم فى التجارة الدولية بمقادير هائلة من اللحوم والجلود والذرة والقمح. فيمكن جعل محور الدرس اعادة هذه الصادرات الى الاقليم الذى ينتجها وهو اقليم البمبسى ، والى موانى تصديرها . ثم ننتقل من هذه النواحى البشرية الى العوامل الجغرافية التى ساعدت على انتاج هذه الغلات فى هذا الاقليم مثل : سهولة واستواء السطح ، وملاءمة المناخ ، ووفرة المطر ، وخصب التربة .

وفى الملخص أو فى المرحلة الأخيرة من الدرس فى كل من هذين المثالين ، يسهل على التلاميذ اعادة ترتيب الدرس ترتيباً منطقيا تحت العناصر التقليدية المعروفة . ومعنى ذلك أنه لا غنى عن الترتيب المنطقى ، ولكنه يأتى فى النهاية، ويقوم به التلاميذ . ولا يعطى جاهزا منمقا منذ البداية .

وهذا المقال دراسة مقارنة بين الطريقة الشكلية والطريقة الوظيفية. وتتناول هذه الدراسة اختبار كل من الطريقتين على ضوء مبادىء مدرسة الجشتالت فى علم النفس . ومناقشة أى الطريقتين أكثر اتفاقا مع طبيعة علم الجغرافية ، وأيهما أجدر بتحقيق الغرض من دراسة الجغرافية ، وأيهما يتفق مع الطريقة العلمية ، وأيهما يتفق مع الغرضية فى علم النفس ، وأخيرا أيهما يكفل استغلال ايجابية التلاميذ .

نبدأ باختبار كل من الطريقتين على ضوء مبادىء مدرسة الجشتالت فى علم النفس ، وقوانين عمليات الادراك والتعلم التى كشفت عنها هذه المدرسة . من أهم مبادىء الجشتالت : « أن الكل أكثر من مجموع مفرداته » ويفسر أصحاب هذه المدرسة هذا المبدأ بقولهم ان الجملة المفيدة لا تتكون من مجموع مفرداتها فحسب ، بل يضاف اليها المعنى الناتج من ترتيب هذه المفردات . وكذلك

المقطوعة الموسيقية ليست مجرد مجموع حروف النوتة فقط ، بل تساوى هذه الحروف مضافا اليها ما ينتج عن ترتيبها عند الايقاع • والأخذ بهذا المبدأ فى تدريس الجغرافية يقضي بضرورة اعتبار الاقليم وحـدة • فاذا كانت سـهولة الدراسة تستلزم تقسيم هذه الوحدة الى العوامل الجغرافية المعروفة ، فلا يخفى أن هذه العوامل متصلة ومترابطة وبينها علاقات • فوحدة الاقليم حينئذ أكثر من مجموع عوامله الجغرافية ، فهى تساوى هذه العوامل مضافا اليها العلاقات التى توجد بين مختلف هذه العوامل، والعلاقات التى توجد بينها وبين الوحدة، وهذه العلاقات نفسها حقائق ، ومعرفتها لا تقل أهمية عن معرفة حقيقة هذه العوامل ذاتها • ولذلك فان النقد الأساسى الذى يوجه الى الطريقة الشكلية هو اغفالها للعلاقات الوظيفيـة والسببية التى توجـد بين مختلف العـوامل الجغرافية •

أما الطريقة الوظيفية فتعنى باظهار وظيفة كل جزء ، والعلاقات التى توجد بينه وبين غيره من الاجزاء • ولا تسلم هذه الطريقة بوجود عناصر غريبة دخيلة أو عناصر مفردة شاردة غير متصلة بوحدة الاقليم • فهى تختار العناصر التى لها وظيفة ، والتى تأتلف فى وحدة الاقليم •

ومن أهم قوانين عمليات الادراك والتعلم التى كشف عنها مذهب الجشتالت فى علم النفس « أن العقل لا يسير باضافة أجزاء وضمها بعضـها الى بعض ، وانما يسير بتحليل الكليات » ، و « ان الكل سابق على المفردات فى الادراك — بمعنى أن الادراك يكون موجها فى بادىء الأمر نحو الكل ، لا نحو المفردات والاجزاء » • ويتضح لأول وهلة أن تجزئة وتحليل الاقليم الى عناصر منفصلة فى الطريقة الشكلية ، لا يتفق مع هـذه القوانين • وعناصر البيئة الطبيعيـة كالسطح ، والمناخ ، والنبات •• عناصر مفردة أولية • وحيث ان العقل لا يعمل باضافة أجزاء وضمها بعضها الى بعض ، فلا يجوز أن نبدأ بهذه الأجزاء المفردة للبيئة الطبيعية كما فى الطريقة الشكلية •

أما الطريقة الوظيفية فتعنى باظهار وحدة الاقليم ، وبالعلاقات الوظيفية التى توجد بين مختلف عناصره • وتنتقل من الكل الى الجزئيات ، لأنها تنتقل من النواحى البشرية ، وهى وحدات كلية ، الى العوامل الجغرافية ، وهىعناصر مفردة • والوقائع البشرية وحدات كلية معقدة ، لا تحدث فى فراغ ، وانمـا أصلها على الأرض ، ولذلك فلا بد أن تتضمن فى ثناياها عناصر طبيعية فعالة• ومثال ذلك ، صناعة السجاجيد ، فهى من الوقائع البشرية التى تعتبر وحدة كلية تتضمن عناصر طبيعية فعالة : فالسجاجيـد من الصوف ، والصوف من الأغنام ، والأغنام تتغذى على العشب ، وينمو العشب على المطر القليل ،وحيث ان العقل يعمل بتحليل الكليات ، وحيث ان الفرد يدرك الاشـياء على هيئـة

وحدات كلية ، ثم يأتى بعد ذلك ادراك تفاصيل هذه الوحدات ، فيجب البدء بالنواحى البشرية لانها وحدات كلية • كما أن البدء بها فى الطريقة الوظيفية يساعد على استجابة عقل التلميذ لنماذج كلية وصيغ ، لا الى عناصر منفصلة أولية • ويذهب أصحاب مذهب الجشتالت الى حد القول بأن ادراك الكل المنظم أو الصيغة متضمن فى طبيعة استعداد العقل • ومن ذلك قولهم : « ان ادراك الكل متضمن فعلا فى الاحساس » • « وان الاستجابة للكل ، ورؤية الأشكال لا تكتسب ، بل هى ضمنية فى طبيعة النشاط الذهنى » •

واذا كانت العوامل الجغرافية متصلة مترابطة وبينها علاقات ، واذا كان من مجموعها مضافا اليها العلاقات الوظيفية التى توجد بينها تتكون وحدة الاقليم ، فينبغى أن نبين نوع الوحدة التى تترابط فيها العوامل ، وأن نبين الطابع الذى يجمع أشتات هذه العوامل والذى يكون من وحدة الاقليم شخصية متميزة • ان خلاصة وحدة الاقليم وطابعه تبدو فى النواحى البشرية ، باعتبار أنها وحدات كلية هى حصيلة عوامله الفعالة • ولا تبدو فى عناصر البيئة الطبيعية وحدها ، لانها عناصر مفردة أولية قد تظل عقيمة ، ما لم يستجب الانسان لدواعيها • وفضلا عن ذلك فان الطوابع أو النماذج التى يتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته تختلف باختلاف المكان والزمان • فكما انها تختلف من اقليم الى آخر ، فهى تتغير مع الزمن • فلو أن الوقائع الجغرافية ثابتة راكدة لا تتغير ولا تتطور ، لجاز أن نبدأ بعناصر الجغرافية الطبيعية ، باعتبار أنها ثابتة نسبيا ، وأن نسير بترتيب منطقى نمطى واحد كما فى الطريقة الشكلية • ولا سبيل الى ابراز الطابع الذى يميز كل اقليم ، الا بالتنويع فى الطريقة • والى مراعاة الطبيعة الديناميكية المتغيرة للطوابع التى يتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته ، هو البدء بالنواحى البشرية ، باعتبار أن فيها المغزى والطابع ، وباعتبار أنها مرنة وتتغير مع الزمن •

ومن مبادىء الجشتالت « أن عناصر الترتيب هى غير عناصر الشكل » فاذا تغير ترتيب العناصر ، تغير الطابع أو الشكل الذى يميز وحدتها • وتطبيق ذلك فى الجغرافية هو أنه اذا كان الاقليم وحدة ، ولكل وحدة طابع معين ، فان طريقة ترتيب العناصر وائتلافها فى الوحدة تختلف باختلاف الاقاليم • والطريقة الشكلية ترتب العناصر ترتيبا منطقيا واحدا لا تحيد عنه فى كل اقليم ، فهى تبدأ بالموقع والسطح ••• وتنتهى بالمدن والمواصلات •

أما الطريقة الوظيفية فلا تتقيد بترتيب معين للعناصر ، ولاسيما اذا كان تغيير ترتيب العناصر يؤدى الى اظهار وظيفتها ، وتوضيح العلاقات بينها : فقد تبدأ بالصادرات كما فى درس الأرجنتين أو تركيا أو العراق ، وقد تبدأ بمظاهر نشاط السكان كما فى درس النرويج أو اليابان • وقد تبدأ بالمشكلة

السياسية اذا كان الدرس عن ألمانيا أو عن بولنـدا • وتنتقـل من ذلك الى العوامل الجغرافية تنتقى منها وفقا لغرض ، وترتبها بحسب وظيفتها وأهميتها النسبية كسمات مميزة للاقليم •

والمبدأ السابق يتناول ترتيب العناصر • والمبدأ التالى يتناول عدد العناصر، وترتيبها ، ووظيفتها ، ونص هذا المبدأ هو : « أن العناصر تشـتق صـفاتها ومعانيها من الكل الذى تنتمى اليه • » فاذا تغير عدد العناصر فى الاقليم ، أو تغير ترتيب هذه العناصر ، تغيرت وظيفتها ، والعلاقات بينها، واختلف النموذج أو الطابع الذى يميز وحدة الاقليم • ويؤدى تدخل عامل جديد ، الى تغيرات فى بعض العوامل الأخرى مترتبة على تدخل هذا العامل الجديد • ومثال ذلك اكتشاف البترول فى المملكة العربية السـعودية ، وأثره فى اقتصـادياتها • وتؤدى الزيادة فى أهمية عامل ، أو التغيير فيه الى تغيرات مصاحبة له، ومترتبة عليه فى بعض العوامل الأخرى : فازالة الغـابات يؤدى الى جرف التربة فى المناطق الجبلية ، وغرس الأشجار يثبت التربة ، وادخال محاصيل جديدة ، يؤثر فى حرف السكان ، وفى مواردها •• وهكذا • وللطريقة الشكلية قالب واحد معروف ، ففيهـا عدد معين من العناصر ، ثابت فى كل اقليم ، ويدرس بترتيب منطقى واحد •

أما الطريقة الوظيفية فلا تتقيد بعدد معين من العناصر • كما لا تتقيدبترتيب معين لها • وانما تختار من بين العناصر وفقا لغرض ، فقد تنقص منها أو تزيد عليها • فقد تستبعد من العناصر ما لا يتضح منه غرض ، وما ليس له وظيفة • وقد تزيد عليها لغرض اكمال الصورة • ومثال ذلك اضـافة بعض النواحى التاريخية الماضية للاقليم ، أو اضـافة بعض النواحى الخاصـة بمسـتقبله الاقتصادى • فهى طريقة متحررة مرنة تقوم على التنويع • ..

ويقدم أصحاب مذهب الجشتالت تفرقة هامة بين الشـكل ، والخلفيـة • فالشكل يفرض نفسه فى الادراك ، ويتميز عن الخلفيـة ، وهى أقل بروزا منه • ويمكن اعتبار الوقائع البشرية شكلا متميزا من أرضية أو خلفيـة هى البيئة الطبيعية • وعلى ذلك فالبدء بالجغرافية الطبيعية فى الطريقة الشكلية ، لا يبعث على الانتباه ، باعتبار أن البيئة الطبيعية بمثابة أرضـية أو خلفية هى أقل بروزا من الشكل • أما البدء بالنواحى البشرية الشيقة فى الطريقة الوظيفية ، ففضلا عن أنه أدعى الى الاهتمام ، فهو يبعث كذلك على الانتباه ، لان النواحى البشرية بمثابة شكل وهو أكثر جاذبية للانتباه من الارضـية أو الخلفية •

ويقدم أصحاب الجشتالت تفرقة أخرى هامة بين البيئة الجغرافية ، والبيئة

السلوكية • واصطلاح البيئة الجغرافية يشير الى المحيط أو الوسط ، لا من حيث أن هذا المحيط يؤثر فى السلوك ، ولكن من حيث هو موجود • أما البيئة السلوكية فتشير الى المحيط من حيث تأثيره فى سلوك الافراد ، والطريقة الشكلية تبدأ بعناصر البيئة الجغرافية كالسطح ، والمناخ ••• وتسير فى ترتيب منطقى ثابت وكأنها ستؤدى حتما الى نتائج بشرية يمكن التلاميذ استنتاجها ، مع أن البيئة الجغرافية قد تظل عقيمة اذا لم تكن درجة حضارة الانسان تسمح له بالاستبصار والاستجابة لدواعى البيئة • كما أن الطرق والاحتمالات التى يستجيب بها الانسان لدواعى بيئته تختلف باختلاف البيئات ، وباختلاف مستوى حضارة الانسان •

أما الطريقة الوظيفية فتعنى بالنماذج التى اتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته السلوكية فعلا ، وتبدأ بالنواحى البشرية ، وهى وقائع موضوعية موجودة ، وتتضمن فى ثناياها عناصر فعالة للبيئة السلوكية • ولذلك يسهل ارجاع هذه الوقائع البشرية الى أسبابها وعواملها الجغرافية • فهى طريقة أدعى الى الاستبصار •

نتعلم من مبادىء مدرسة الجشتالت حقائق قيمةعن طبيعة علم الجغرافية • فتظهرنا مبادىء هذه المدرسة على الفروق الجوهرية بين خصائص النواحى الطبيعية ، وخصائص النواحى البشرية • وفى كتاب قيم صدر حديثا فى فلسفة الجغرافية وأغراضها ، يستلفت نظرنا هذه الفقرة التى ذكرت فى معرض الكلام عن تقسيم الجغرافية الى طبيعية ، وبشرية ، ونص هذه الفقرة : « تدرس الجغرافية البيئة والانسان ، ولذلك لا يمكن أن تعالج من أى الجانبين من جانب البيئة ، أو من جانب الانسان • ومما لا جدوى منه أن نناقش أى الاتجاهين فى المعالجة أفضل • وطالما أننا فى النهاية نلم بالجانبين معا ، فلا محل للتفضيل بينهما (١) » ونتفق مع المؤلفين فى ضرورة عدم الفصل بين الناحيتين الطبيعية والبشرية ، وفى ضرورة الالمام بهما معا • ولكننا لا نعتقد أن مما لا طائل تحته أن نناقش أى الاتجاهين فى المعالجة أفضل : ان نبدأ بالبيئة الطبيعية ، ونرتب عليها النتائج البشرية ، كما فى الطريقة الشكلية ، أو نبدأ بالنواحى البشرية ، ونرجعها الى أسبابها وعواملها الجغرافية ، كما فى الطريقة الوظيفية • فقد تعلمنا من مبادىء مدرسة الجشتالت سالفة الذكر أن هناك اختلافات جوهرية بين خصائص كل من الناحيتين الطبيعية والبشرية • فيمكن القول بلغة الجشتالت أن عناصر البيئة عناصر مفردة أولية ، ثابتة نسبيا • وهى بمثابة خلفية أقل اثارة للانتباه من النواحى البشرية • وهى

S.W. Wooldridge & W.G. East: "The Spirit and Purpose of Geography" Hutchinson s University Library, 1951, P. 27.

بيئة جغرافية ، قد تظل عقيمة ، أو تختلف احتمالات اســـتجابة الانســان لدواعيها • أما الوقائع البشرية فهى وحدات معقدة ، ذات طبيعة ديناميكية متغـيرة • وهى بمثابة الشــكل أو الصــورة ، فهى أكثر جاذبية للانتباه من الخلفية • وفيهــا خلاصة وحدة الاقليم وطابعه ، وتتضمن فى ثناياها عناصر فعالة للبيئة السلوكية • فلا يمكن القول ـ حينئذ ـ بأنه تستوى الطريقتان • وهذا المقال فى تفضيل البدء بالنواحى البشرية ، فالطريقة الوظيفية اذ تتفق مع مبادىء الجشتالت فى التعلم ، تتفق كذلك مع طبيعة علم الجغرافية • فهى الوسيلة الصحيحة للتوفيق بين طبيعة المادة ، وطرق تعلمها •

والجغرافية بطبيعتها علم وظيفى ، مغزاه ليس فى وقائعه وحدها ، باعتبار أن وقائعه مستمدة من العلوم الاخرى ، وباعتبار أن هذه الوقائع دائمة التغير والتطور • فمن المعروف أن الجغرافية أخذت مادتها من العلوم الطبيعية ، ومن علوم الحياة ، والعلوم الانسانية ، وربطت ما أخذته من وقائع فى وحــــدة • فاختلف مغزى الوقائع تبعا لتغير المجال • فهذه الوقائع فى مشمولها فى العلوم الاخرى ، تختلف عنها فى مشمولها الجغرافى • بمعنى أن هذه الوقائع اكتسبت وظائف جديدة ، ودخلت فى نظام جديد من العلاقات • فمغــزى الجغرافيـــة حينئذ ليس فى وقائعها وحدها ، لان هذه الوقائع مشتقة أصــــلا من علوم أخرى • وانما مغزاها فى العلاقات الوظيفية والسببية التى توجد بين مختلف وقائعها • وهذه العلاقات نفسها لا تقل أهمية عن الوقائع الجغرافية ذاتهـــا • وفى الطريقة الشكلية تعطى عناصر الجغرافية كفاية فى ذاتها دون أن يتضح الغرض من كل عنصر ، ووظيفته ، وعلاقته بغيره من العناصر • وفصل العناصر الجغرافية فى الطريقة الشكلية ، ومعالجتها بطريقة نمطية واحــدة ، يؤدى الى اعتبار المادة والمعلومات غاية فى ذاتها ، وكأنها ثابتة لا تتغــير • مع أن غاية الجغرافية ليست فى حقائق المادة والمعلومات ، بل فى العــلاقات التى توجــد بينها • كما أن وقائع الجغرافية البشرية ، والنماذج التى يتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته ذات طبيعة ديناميكية دائمة التغير والتطور •

أما الطريقة الوظيفية فى تدريس الجغرافية فمســـتمدة من طبيعـــة علم الجغرافية ، وهو علم وظيفى ، وقائعه متصلة مترابطة وبينها علاقات • ووقائعه ذات طبيعة ديناميكية متغيرة • وتصر الطريقة الوظيفية على وحدة الاقليم • فما ينبغى قــط أن يعـــالج الاقليم وكأنه مجرد مجـموعة مفككة من العناصر المنفصــلة • وانما ينبغى أن يدرس كوحدة حية عوامله متصلة مترابطة وبينها علاقات • وكل عامل فيه يقوم بوظيفة فعالة ، ويمثل جزءا لا غنى عنه فى وحدة الاقليم • ولا سبيل الى اظهــار وظيفة كل عنصر ، والعلاقات التى توجــد بينه وبين غيره من العناصر ، الا بالبدء بالنواحى البشرية ، وهى النـــواحى التى تظهر فيها خلاصة وحدة الاقليم وطابعــه • وحيث ان النواحى البشرية ليست

ثابتة أو نهائية ، وحيث ان طابع الاقليم يتغير مع الزمن ، فلا سبيل الى مراعاة هذه الطبيعة الديناميكية المتغيرة الا بالبدء بالنواحى البشرية ٠

والطريقة الشكلية اذ تبدأ بالجغرافية الطبيعية ، كالسطح ، والمناخ ٠٠ وترتب عليها النتائج البشرية ، تؤدى الى المغالاة فى تقرير أهمية الحتمية الجغرافية Determinism وينادى الحتميون بأن نفس الاسباب الطبيعية ، تؤدى الى نفس النتائج البشرية ٠ وأنه اذا تشابهت ظروف البيئة الطبيعية فى اقليمين ، تشابهت النتائج البشرية ٠ والواقع أن أثر البيئة الطبيعية نسبى ، يختلف باختلاف المكان والزمان ٠ فالبيئة الطبيعية تختلف فى ظروفها وفى تأثيرها وفى طريقة هذا التأثير على مر العصور ٠ كما أن نفس الظروف الطبيعية ، لا تؤدى الى نفس النتائج البشرية ٠ فالاقزام يشاركون الزنوج فى بيئة الغابات الاستوائية فى حوض الكنغو ٠ وعلى الرغم من اشتراكهم فى بيئة واحدة ، يعيش الاقزام على الصيد والجمع ، ويمارس الزنوج الزراعة المتنقلة ٠ كذلك قد تتشابه ظروف البيئة الطبيعية فى بعض الاقاليم ، ومع ذلك تختلف فيها النتائج البشرية ٠ فاقليم السهوب فى وسط آسيا ، يشبه الى حد كبير اقليم البمبس فى الارجنتين ، واقليم البرارى فى أمريكا الشمالية، ومع ذلك اختلفت نواحى نشاط السكان ، ومظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى كل منهما ٠

أما الطريقة الوظيفية التى تبدأ بالنواحى البشرية ، فتتفق مع الجغرافيين القائلين بالامكانية أو الاحتمالية Possibilism وبأن البيئة الطبيعية لا تحتم كل شىء ٠ وبأن تأثير الانسان فى البيئة قد يظل محدودا اذا لم يكن مستوى حضارته يسمح له بالاستبصار واستغلال موارد البيئة ٠ فالبيئة الجغرافية تعرض أمام الانسان احتمالات ٠ واحتمالات تلاؤم الانسان مع بيئته تتخذ صورا ونماذج مختلفة ، تبدو فى النواحى البشرية التى تبدأ بها الطريقة الوظيفية ٠

واذا كانت الطريقة الشكلية لا تتفق مع طبيعة علم الجغرافية ، ولا مع طرق التعلم ، فكيف يرجى منها أن تحقق الغرض من تدريس الجغرافية ؟٠ ان الغرض الاساسى من دراسة الجغرافية هو أنها تظهرنا على نماذج متباينة لطرق تلاؤم الانسان مع بيئته ، ومدى تأثره بها ، ومدى تأثيره فيها ٠ وتختلف هذه النماذج تبعا لاختلاف ظروف البيئة ، واختلاف مستوى حضارة الانسان ، ومدى استجابته لظروفها ٠ ومعالجة الاقاليم المختلفة بطريقة شكلية نمطية واحدة ، تؤدى الى اغفال النموذج الذى يتخذ تلاؤم الانسان مع بيئته ، ولا يعطى صورة صحيحة عن الطابع الذى يميز وحدة الاقليم ، أو الخصائص والسمات البارزة فيه ٠ ولا يكفل مراعاة الديناميكية المتغيرة لهذه الطوابع

والنماذج • فهل كل اقليم يشبه الآخر حتى نتناول دراسة الاقاليم المختلفة بطريقة نمطية واحدة ؟ وفضلا عن ذلك تؤدى معالجة الاقاليم المختلفة ، بطريقة نمطية واحدة الى اختلال الاهمية النسبية للدول والاقاليم • وكذلك يؤدى اعطاء نفس العناية لكل عامل من العوامل كالموقع ، والسطح ، والمناخ •• الخ فى كل اقليم ، الى اختلال الاهمية النسبية للعوامل المختلفة فى داخـــل كل اقليم ، والى حرمان بعض العوامل الممتازة من المســاهمة فى اعطاء الاقليــم خصائصه وسماته • فالعامل الجغرافى الهام فى الصحراء هو الجفاف ، باعتبار أن الصحراء ظاهرة مناخية • والعامل الجغرافى الهام فى ســيبيريا هــو تنوع النبات ، والنرويج الفيوردات ، والتيار الدفىء عوامل هامة • وعلى ذلك يؤدى تناول نفس العدد من العناصر ، بنفس العناية ، وبنفس الترتيب فى الطريقة الشكلية الى أن تضيع العوامل المتفوقة ميزة التفوق ، وترقى بعض العوامل الثانوية الى مصاف غيرها من العوامل ، وتعامل كلها معاملة واحدة ، وكأنهــا متجانسة ومتســاوية فى تأثيرها ، مهما تكن أهميتهــا النسبية ، ومهما تكن وظيفتها ، وحقيقة تأثيرها وفاعليتها فى وحدة الاقليم •

أما الطريقة الوظيفية التى تبدأ بالنواحى البشرية ، فتكفل تحقيق الغرض من دراسة الجغرافية • لأن التنويع فى الطريقة ، ومعالجة الاقاليم المختلفة بطرق مختلفة ، يكفل اعطاء انطباع صــحيح على النموذج أو الطابع الذى تتخـــذه وحدته ، ويكفل مراعاة الطبيعة الديناميكية المتغيرة للنماذج التى يتخذها تلاؤم الانسان مع بيئته ، ويتيح مراعاة الأهمية النسبية للدول والأقاليم ، كمــا يكفل مراعاة الاهمية النسبية للعوامل الجغرافية المختلفة فى داخل كل اقليم ، واعطاء كل عامل حقه • وبذلك تظهر وظيفة العوامل الفعالة التى تساهم فى اعطاء الاقليم خصائصه وسماته •

ولشهرة المدن والموانى فى الطريقة الشكلية مكان معلوم ، يأتى فى النهاية• فبعد دراسة الاقليم ، تذكر المدن كبيرها وصغيرها ، كغاية فى ذاتها ، مع أن شهرة المدينة تستمد من الاقليم الذى تقع فيه ، كما تســتمد المينـاء شهرتها من الاقليم الخلفى لهــا • ولذلك لا ينبغى قــط أن تعــزل المدن والموانىء من شمولها ، لأنها بذلك تفقد وظيفتها •

أما فى الطريقة الوطنية فتدرس المدن والموانىء فى مواضعها ، ولا تدرس فى النهاية ، كغاية فى ذاتها ، أو بمعزل عن مشمولها ، لذلك يختار من المدن والموانى الحد الأدنى ، أو القدر الضرورى • ويراعى فى اختيارها أن تكون ممثلة للاقليم الذى تقع فيه • وتدرس المدن باعتبارها المركز الوظيفى للاقليم الذى تستمد منه كيانها ، وأسباب وجودها •

نستخلص من ذلك أن للطريقة الشكلية عددا معينا من العناصر ، يدرس بترتيب معين • وفى هذه الطريقة تعطى العناصر كفاية فى ذاتها ، دون أن يتضح الغرض من كل عنصر ووظيفته وعلاقته بغيره من العناصر • فالطريقة الشكلية تحرص على استيفاء العناصر بعددها وترتيبها ، حتى ولو لم يكن لبعض العناصر قيمة أو وظيفة • أما الطريقة الوظيفية فلا تتقيد بعدد معين من العناصر ، وانما تختار من بين العناصر وفقا لغرض • ولا تتقيد بترتيب معين لهذه العناصر، ولا سيما اذا كان تغيير ترتيب العناصر يؤدى الى ابراز الوظيفة• فالطريقة الشكلية تضحى بالوظيفة فى سبيل الترتيب والشكل • أما الطريقة الوظيفية فتضحى بالترتيب والشكل ، فى سبيل الوظيفة •

ولا تساعد الطريقة الشكلية على السير فى التدريس بالطريقة العلمية ، التى تبدأ بالوقائع والأمثلة ، وتنتهى بالتفسيرات والأسباب • وتتنافى الطريقة الشكلية التى تبدأ بالاسباب الطبيعية كالسطح ، والمناخ ، مع الطريقة العلمية التى تأتى فيها الأسباب فى النهاية • كما أن الطريقة الشكلية تعتبر الظروف الطبيعية وحدها كالسطح ، والمناخ أسبابا يترتب عليها النتائج البشرية • مع أن الأسباب والتفسيرات لا تقف عند حد هذه العوامل الطبيعية وحدها • فالظاهرات البشرية يمكن تفسيرها فى مجال أرحب • فقد تكون أسبابها طبيعية أو اقتصادية أو تاريخية أو سياسية • وقد تكون أسبابها غير جغرافية •

أما الطريقة الوظيفية التى تبدأ بالنواحي البشرية ، وترجعها الى الأسباب والعوامل الجغرافية ، فتتفق مع الطريقة العلمية التى تأتى فيها التفسيرات والأسباب فى النهاية • وهى لا تعتبر الاسباب فى العناصر الطبيعية وحدها ، وانما تأخذ فى اعتبارها العوامل الطبيعية والاقتصادية والتاريخية والسياسية •

والحقائق المعروفة بطبيعتها جافة • والبدء بها فى الطريقة الشكلية لا يثير الميل ، ولا يدعو الى الاهتمام ، ولا يبعث على الانتباه ، ولا يتضح منها غرض أمام التلاميذ • كما أن التكرار فى هذه الطريقة يظهر قلة حيلة المدرس ، فضلا عن أنه يبعث على السآمة والملل • والطريقة الشكلية ترتب المعلومات ترتيبا منطقيا ، مع أن الترتيب المنطقى يأتى فى النهاية • فكأن الترتيب الذى يسير به المدرس فى الدرس لا محل له الا فى الملخص • فهل يصلح الملخص ، كطريقة للتدريس ؟

أما الطريقة الوظيفية فرائدها الترتيب السيكولوجى ، وله أكثر من أساس واحد ، كما يكفل البدء بالنواحى البشرية ، التنويع فى الطريقة • وحقائق

الجغرافية البشرية شيقة معاصرة حية . والبدء بها يتفق مع الغرضية فى علم النفس اذ أنه يجعل ادراك وحدة الاقليم والعلاقات الوظيفية والسببية بين مختلف وقائعه متصلا بغرض ، ويرمى الى غاية . فلكل اقليم مشكلة أو مشكلات اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية يمكن اتخاذها أساسا لدراسته . ويؤدى وضوح الغرض أمام التلاميذ الى اقبالهم على الدرس ، واشتراكهم فيه ، واهتمامهم بالمعلومات باعتبارها وسيلة لتحقيق غرض .

ولعل أظهر عيوب الطريقة الشكلية أنها تجعل موقف التلميذ من عملية التعلم سلبيا ، ولا تسمح له بالاستبصار . فاذا أراد التلميذ الذكى أن يستنتج حرف السكان ، ونواحى نشاطهم من الظروف الجغرافية الطبيعية ، تعددت أمامه الاحتمالات . فلنحاول أن نثبت بالتجربة فساد الطريقة الشكلية التى تبدأ بالعوامل الطبيعية وكأنها ستؤدى حتما الى نتائج بشرية معينة يمكن للتلميذ استنتاجها : فهذا اقليم قليل المطر ، ينمو به العشب ، وتربى فيه الاغنام . فهل تستطيع أن تنتنج النتائج البشرية التى تترتب على هذه العوامل ؟ ولكن أولا ، ما هو هذا الاقليم ؟

قد يصدر هذا الاقليم الأغنام حية أو لحومها ، فيكون هذا الاقليم هو الأرجنتين . أو يصدر صوفها ، فيكون هذا الاقليم فى أستراليا . أو يصنع من صوفها السجاجيد ، فيكون هذا الاقليم هو هضبة ايران . أو تصنع فيه المنسوجات الصوفية ، فيكون هذا الاقليم هو يوركشير مثلا . فكيف نفترض بعد ذلك أن دراسة هذه الأقاليم بترتيب منطقى واحد يؤدى الى الاستبصار ؟ انه لا يؤدى الا الى سلبية التلاميذ ، وانصاتهم الى معلومات لا يتضح منها غرض ، معلومات ستتضح قيمتها فيما بعد ، أى بعد الانتهاء من دراسة القطر أو الاقليم . فهى طريقة تعتمد على التلقين من جانب المدرس ، والسلبية من جانب التلميذ .

أما فى الطريقة الوظيفية فيكفل البدء بالنواحى البشرية استغلال ايجابية التلاميذ ، ويساعدهم على الاستبصار . وتبدو ايجابية التلاميذ عند محاولتهم ارجاع نواحى نشاط السكان الى العوامل الجغرافية التى ساعدت عليها . واذا كانت العوامل والأسباب تأتى فى الطريقة العلمية فى النهاية ، فان التلاميذ يستخلصونها بأنفسهم بالاستعانة بالخرائط . كما أن الطريقة الوظيفية تعود التلاميذ على طريقة التفكير الجغرافى . وأهم ما يتسم به ادراك العلاقات التى توجد بين مختلف الوقائع الجغرافية . ولا سبيل الى استغلال ايجابية التلاميذ، وتعويدهم على طريقة التفكير الجغرافى،الا اذا تعلموا قراءة الخرائط واستخلاص المعلومات منها .

نستخلص من هذه الدراسة أن الطريقة الشكلية أو الطريقة التقليدية المنطقية ، لا تتفق مع مبادىء مدرسة الجشتالت • ولا تتفق مع طبيعة علم الجغرافية ، ولا تحقق الغرض من دراسة الجغرافية • ولا تساعد على السير فى التدريس بالطريقة العلمية• والبدء فى هذه الطريقة بالمعلومات الطبيعية الجافة، لا يثير الميل ، ولا يدعو الى الاهتمام ، ولا يبعث على الانتباه ، ولا يتضح منه غرض أمام التلاميذ • كما أن هذه الطريقة تعتمد على التلقين ، وتجعل موقف التلاميذ من عملية التعلم سلبيا ، ولا تساعدهم على الاستبصار • ولذلك تعتبر الطريقة الشكلية من أهم أسباب اخفاق الجغرافية فى مدارسنا ، ومن أهم أسباب كراهية التلاميذ للجغرافية ، وللقائمين على تدريسها •

وتتلخص الدعائم التى تقوم عليها الطريقة الوظيفية فى أنها تبدأ بالنواحى البشرية ، وترجعها الى أسبابها وعواملها الجغرافية ـ وهذا يؤدى الى التنويع فى الطريقة • وتعنى هذه الطريقة بوظيفة العناصر ، وبالعلاقات التى توجد بينها ولا تسلم بوجود عناصر غريبة شاردة لا تأتلف فى وحدة الاقليم • ولا تتقيد بعدد معين من العناصر ، أو بترتيب معين لها • وتصر هذه الطريقة على وحدة الاقليم • وتعنى باظهار الطابع أو النموذج الذى يميز هذه الوحدة • وتراعى الطبيعة الديناميكية المتغيرة لهذه الطوابع أو النماذج •

وأهم مزايا الطريقة الوظيفية أنها تتفق مع مبادىء مدرسة الجشتالت ، ومع طبيعة علم الجغرافية ، وتساعد على السير فى التدريس بالطريقة العلمية • وتتفق مع الغرضية فى علم النفس • والبدء بالنواحى البشرية الشيقة فى هذه الطريقة يكفل غرس الميل نحو الجغرافية فى نفوس التلاميذ ، والرغبة فى الاستزادة منها • كما يكفل استغلال ايجابية التلاميذ ، ويساعدهم على الاستبصار ، ويعودهم على طريقة التفكير الجغرافى • ومجمل القول تكفل الطريقة الوظيفية تحقيق الأغراض الصحيحة من تدريس الجغرافية •

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebenan 200 L.P.T. Iraq 200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Third Issue | March 1957 | Year IX

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"

23, Sharia El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة التاسعة　　مايو ١٩٥٧　　العدد الرابع

فهرست

صفحة

طبع بدار العالم العربى

٢٣ شارع الظاهر — القاهرة

تليفون ٤٤٧٠٦

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ ع.ل.س	بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

السنة التاسعة مايو ١٩٥٧ العدد الرابع

أهداف التربية الفنية وأسس تطبيقها

للدكتور حمدى خميس
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

١ ـ كيف كان ينظر الى مادتى الرسم والاشغال :

سنبحث فى مقالنا هذا موضوع التربية الفنية ، ونقصد بالتربية الفنية مادتى الرسم والاشغال اليدوية . وقد يتساءل البعض لماذا نسمى هاتين المادتين بهذا الاسم ؟ هل المسألة مجرد لفظ جديد نطلقه على هاتين المادتين ؟ أم أن هناك تغيرا شاملا قد طرأ على فلسفة هاتين المادتين وأهدافهما وطرق تدريسهما مما دفعنا الى هذا التغيير ؟

الحقيقة أن المسألة ليست مجرد تغير فى اللفظ وانما هى تغير شامل فى أهداف هاتين المادتين وطرق تدريسهما . فمعظمنا يعرف ما كانت عليه مادتا الرسم والاشغال فى المدارس حينما كانتا عبارة عن بعض مهارات تقدم للتلاميذ على أنها غايات فى حد ذاتها ، فقد كان الطفل يتدرب على رسم « بيضة » مثلا، ثم ينتقل بعد ذلك الى رسم « بلحة » ثم الى رسم « بذنجانة » وهكذا . والمدرس فى كل هذا لايبغى سوى تدريب التلاميذ على كيفية رسم هذه النماذج ومحاكاتها محاكاة حرفية آلية .

أو على أنها مادة يستعان بها على توضيح المعلومات فى أذهان التلاميذ . فاذا كان مدرس التاريخ فى حاجة الى شرح بعض المعلومات التاريخية كأهرامات الجيزة مثلا، كلف تلاميذه فىدروس الاشغال بعمل ثلاثة أهرامات من الصلصال،

تعتبر هيئة تحرير المجلة أن الموسيقى والحركات الايقاعية والشعر وتذوق الجمال أيا كان كل هذه يمكن أن تدخل تحت اسم التربية الفنية .

وهدفه الأول والأخير من هذه العملية هو مساعدة التلاميذ على معرفة هذه الاهرامات من حيث أن أحدها كبير الحجم وقد بناه الملك خوفو والثانى متوسط فى الحجم وقد بناه خفرع والثالث صغير وقد بناه الملك منقرع ... أو على أنها مادة للتسلية أو الترفيه تتخلل فترات العمل المدرسى . فبعد أن ينتهى التلميذ من عمله فى مادة كالحساب أو اللغة مثلا . يذهب الى درس الرسم لا ليتعلم شيئا بل ليستريح من عناء العمل وليجدد نشاطه المفقود فيتمكن بعد ذلك من متابعة بقية اليوم المدرسى .

هذه صورة مبسطة لما كانت عليه مادتا الرسم والاشغال فى المدارس ، وقد لا أكون مغاليا اذ أقول ان كثيرا من مدارسنا فى الوقت الحاضر لا تزال تسير على هذا المنوال . واذا كان الغرض من مقالنا هذا هو نقد ما تسير عليه مدارسنا وتبصير أنفسنا بالطرق السليمة ، فاننى لا أجد أساسا أو مبدأ أرتكز عليه فى نقدى لمادة الرسم والاشغال بالمدارس سوى الطفل ومدى ما قد أصابه من نفع .

فهل المهارات التى كانت تقدم للتلميذ فى دروس الرسم والاشغال تكسبه شيئا يعود عليه بالنفع ؟ لا شك ان مثل هذه المهارات كان ضررها بالنسبة للتلميذ أكثر من نفعها . فالتلميذ كان يساق اليها دون ميل أو رغبة من جانبه فكان يتدرب عليها وهو أشبه بالآلة الصماء . واذا كان هذا هو موقفه فاننا لن نتصور خيرا يصيبه ، بل نتصور ضياعا لشخصيته ، وكبتا لرغباته وميوله مما يؤثر فى حياته ويخلق منه شخصية معتلة .

وهل يستفيد التلميذ اذا اعتبرنا مادة الرسم أو الاشغال وسيلة لتثبيت المعلومات شيئا ينفعه ؟ قد يخرج التلميذ من تلك النظرة بشىء له أهمية ، وهو استيعاب بعض المعلومات عن طريق عملى ملموس .. ولكن ما قيمة مادة الرسم أو الاشغال كمادة لها نصيب فى بناء الطفل كمادة التاريخ أو الصحة مثلا ؟ لا شك أن تلك النظرة تحقق جانبا عند الطفل وفى الوقت نفسه تحرمه جانبا آخر لا يقل أهمية عن الجانب الأول ، وهو مساهمة الرسم أو الاشغال كمادة لها نصيب فعال فى بناء الطفل .

وهل اذا اعتبرنا مادة الرسم أو الاشغال مادة للتسلية أو الترفيه يستفيد الطفل منها فائدة تذكر ؟ قد يكون للتسلية أو الترفيه قيمة ، لا سيما وأننا جميعا فى حاجة الى فترات نقضيها فى التسلية والترفيه عن أنفسنا . ولكن عندما كانت تنظر المدرسة الى مادة الرسم أو الاشغال على أنها فترات للتسلية لم تكن تقصد التسلية المنظمة المفيدة بل كانت تنظر اليها على أنها فترات استجمام أو استراحة يقضيها التلميذ كيفما شاء فكانت تسفر غالبا عن عبث أو لهو لا نفع منه . وليس أدل على هذا مما تقوم به بعض المدارس عند حذف مادتى

الرسم والاشغال من جداول مدرسيها تخفيفا لهم من كثرة العمل · وقد لايكون هناك اعتراض على المدرسة التى تحاول أن تخفف العبء عن مدرسيها ، ولكن الاعتراض قائم عندما تحذف مادتى الرسم والأشغال بالذات ، ولماذا لايكون الحذف من نصيب مادة التاريخ أو اللغة مثلا ؟ هل هناك رد على هذا أكثر منأن مثل هذه المدرسة تجهل الكثير عن مادتى الرسم والأشغال وقيمتهما بالنسبة للطفل وحياته الاجتماعية ؟!

٢ ـ بعض أغراض التربية الفنية كجزء متمم لأهداف المدرسة :

فى الحقيقة أن مادتى الرسم والاشغال لم توجدا عبثا بالمدارس انما وجدتا لكى تكونا وسيلتين من الوسائل الاخرى التى تساعد على تنمية استعدادات الطفل وتوجيهه الوجهة الاجتماعية السليمة · فالهدف من الرسم والأشغالهو تربية الطفل تربية فنية ، وتنحصر هذه التربية فى أغراض ثلاثة :

أ ـ تنمية الناحية العاطفية كوسيلة من وسائل المعرفة ·

ب ـ تدريب الحواس الى جانب كونها تحقق أغراضا محدودة ·

جـ ـ تكامل الشخصية نتيجة لعملية الخلق أو الابتكار ·

أ ـ تنمية الناحية العاطفية كوسيلة من وسائل المعرفة :

والمقصود من هذا الغرض أن المعرفة هى سلاح الفرد فى حياته ، وبقدر ما يعى منها يتكيف مع البيئة والمجتمع الذى يعيش فيه · فقدرة الطفل على التكيف قدرة محدودة ، لأن معرفته أيضا محدودة · وعلى العكس من ذلك الشخص البالغ الذى يمتاز بحسن التكيف لأن معرفته بالبيئة أوسع وأعم· واذا بحثنا فى أصل المعرفة نجد أنها نوعان : معرفة تغلب عليها الناحية العقلية ، ومعرفة تغلب عليها الناحية العاطفية · فالأولى تصل اليها عن طريق العقل أو المنطق والثانية عن طريق الاحساس أو العاطفة · فمثلا مدينة كالقاهرة نستطيع أن نعرف عنها عن طريق العقل أو المنطق أن تعدادها يبلغ نحو ثلاثة ملايين نسمة تقريبا ، وأن الذى بناها هو جوهر الصقلى ، وأن بها ثلاث جامعات وعددا من المدارس الثانوية والابتدائية ، وهى تنقسم الى أحياء عدة ، بعضها قديم وبعضها حديث ·

ونستطيع أن نعرف عنها عن طريق الاحساس أو العاطفة أن جوها هادىء جميل خصوصا فى فصل الصيف ، وان شمسها دائمة مشرقة براقة تشابه

الذهب في صفرته ، وأن شوارعها دائما صاخبة فى أثناء النهار ، وأن مبانيها شامخة ولكن فى توازن جميل ٠

ومن الطبيعى أن التفصيل بين هذين النوعين من المعرفة لا أساس له من الصحة ، خصوصا وأننا لا نستطيع أن نتصور الجمود الذى تكون عليه حيـاة شخص ما اذا كانت معرفته للبيئة التى يعيش فيها معرفة عقلية بحتة ، كما

لا نستطيع أن نتصور السذاجة التى تكون عليها حياة شخص آخر معرفتـه للبيئة معرفة عاطفية بحتة ٠فكلا الشخصين لاشك أنه يتكيف مع البيئة تكيفا مبتورا ، والشخص الذى ننشده هو الذى يجمع بين المعرفة العقليـة والمعرفة العاطفية حتى يتسنى له التكيف السليم مع البيئة التى يعيش فيهـا ٠ واذا كانت التربية تنشد هذا التكيف الحسن للفرد ، فان نصيب التربية الفنية فى هذا نصيب بين واضح ، فهى تهدف الى تنمية الناحية العاطفية كوسيلة فعالة من وسائل المعرفة ٠

ب ـ تدريب الحواس الى جانب كونها تحقق أغراضا محدودة :

ذكرنا فيما سبق أن الشخص الذى تنشده التربيةهو الذى يجمع بين المعرفة بنوعيها العقلية والعاطفية ٠ ولكن ، كيف يصل الفرد الى هذه المعرفة ؟ من الطبيعى أنه يصل اليها عن طريق الحواس المختلفة ، التى هى بمثابة وسائل أو أدوات تساعده على بناء وتوطيد الصلة بينه وبين الوسط الذى يعيش فيه ٠ فعلىقدر صلاحية الحواس وكيفية استخدامها تكون معرفة الفرد وصلته بالبيئة ٠ فاذا كانت هذه الصلة هزيلة ضعيفة كانت المعرفة كذلك ، أما اذا كانت الصلة قوية مدعمة ، فان المعرفة تكون أيضا قوية مدعمة ، وبما أن التربية ترمى الى تقوية المعرفة عند الفرد حتى يتسنى له حسن الانسجام مع البيئـة فالحواس وكيفية استخدامها من أهم النواحى التى يجب العناية بها ٠

والعناية بالحواس تنحصر فى كيفية استخدامها ، اذ أن السواد الاعظم من الناس يستخدمون حواسهم استخداما ذاتيا ٠ فهذا الفرد لا يستعمل عينيه مثلا الا عند ما يريد أن يعبر الطريق خوفا من أن يصاب بأذى، وذلك لايستعمل أذنيه الا عند ما يريد أن يفتح باب داره للصديقالذى يناديه، وذلك لايستعمل يديه الا عند ما يلمس الفاكهة التى يود شراءها خوفا من أن يعطيه البائعالفاسد منها بدلا من الناضج ٠ وليس الأمر مقصورا على استخدام هذه الحواس الثلاثة بهذه الصورة ، بل ان استخدام أكثر الناس لحواسهم أصبح موقوفا على تحقيق المآرب الذاتية والمنافع الشخصية ٠

حقا ان من وظائف الحواس تحقيق الرغبات الشخصية ، ولكن ذلك ليس كل وظائفها ، لأن وظائف الحواس أكثر وأعم من هذا • فالعين ـ كحاسة من الحواس ـ بجانب كونها وسيلة تساعد صاحبها على أن يتجنب الخطر اذا رآه ، لها وظيفة فى حد ذاتها وهى الرؤية ، كذلك الأذن وظيفتها السمع ، واليد وظيفتها اللمس • فاذا احترمنا الحواس ووظائفها على هذا النحو كان استخدامنا لها استخداما موضوعيا •

والفرق بين من يستخدم الحواس استخداما ذاتيا ومن يستخدمها استخداما موضوعيا فرق بين واضح • فالأول مثله مثل الشخص الذى ينظر الى الحياةمن وراء ستار أو حجاب ، فمعرفته فى هذه الحالة تكون مغرضة دائما ، أو اذا شئت فقل تكون محدودة دائما • أما الثانى فمثله مثل الشخص الذى ينظر الى الحياة وجها لوجه دون حاجز أو فاصل ، فمعرفته فى هذه الحالة تكون شاملة غير محدودة • وبما أن التربية تهدف الى المعرفة الشاملة حتى يتسنى للفرد أن ينسجم مع الوسط الذى يعيش فيه ، فان نصيب التربية الفنية فى هذا نصيب واضح ملموس ، فهى تهدف الى تدريب الحواس المختلفة الى جانب كونها وسائل تحقق أغراضا محدودة •

جـ ـ تكامل الشخصية نتيجة لعملية الخلق أو الابتكار :

أما عن هذا الغرض فيهدف الى ما تهدف اليه التربية من تكامل فىشخصية الفرد ، حتى تتوافر لديه القدرة على أن يكون جزءا من الكل الذى يعيش فيه ـ لا أقل ولا أكثر من الأجزاء الأخرى ، بل جزءا متما للكل الذى يحيا فى كنفه ، يحترم ما له وما عليه من واجبات • هذا هو المعنى الذى نقصده من تكامل الشخصية •

ولكن الى أى مدى استطاعت مدارسنا تحقيقهذا ؟ ان أمثلة الأثرة والأنانية وطغيان الفرد على أخيه ، وأمثلة الدكتاتورية بجميع مظاهرها من سياسية وعلمية واقتصادية كلها تنطق بفشل مدارسنا فى تحقيق هذا الهدف •

فما هو السبيل اذن ؟ اذا كنا نرى لتكامل شخصيات تلاميذنا قيمة تذكر وهدفا ينبغى أن نسعى اليه ، فان التربية الفنية من أهم الميادين التى تسهمفى الوصول الى هذا الهدف • والوصول الى هذا الهدف يتحقق عن طريق ممارسة

عملية الخلق أو الابتكار · فالملاحظ أن الفرد اذا ما هيأ نفسه ليرسم صورة ، أو ينحت تمثالا ، أو يقرض شعرا ، أو يعزف لحنا ، انما يهب نفسه للعمل الذى يقوم به فلا هدف له الا العمل ، ولا ولد ولا صيت له الا العمل ، ولا جوع ولا عطش له الا العمل ·

فهو فى هذه اللحظات جزء من الكل الذى يعيش فيه ، يؤمر ويأمر تبعا له، رغبته هى رغبة الكل، ورغبة الكل هى رغبته، فهو متكامل مع الأفكار والأشياء التى يعيش فى كنفها · هذه هى طبيعة عملية الخلق أو الابتكار ، يكتسب

الفرد الذى يمر خلالها كيفية العمل والتعامل مع غيره بأسلوب لا يتميز بالسلبية ولا بالدكتاتورية ، بل يتميز بالتكامل ، فاذا كانت التربية تهدف الى تنمية هذا الاسلوب بين تلاميذها ، فان نصيب التربية الفنية فى هذا نصيب ظاهر جلى ، فهى تهدف الى تكامل الشخصية نتيجة لعملية الخلق أو الابتكار ·

٣ ـ أهم الأسس التى يجب اتباعها لتحقيق أغراض التربية الفنية :

هذه هى الأغراض الثلاثة التى تهدف اليها التربية الفنية فى المدارس ، تحدثنا عنها بشىء من الاسهاب لنبين قيمتها كجزء متمم لما تهدف اليه المدرسة وهو خلق مواطن مستنير · ولكن كيف نحقق هذه الاغراض ؟ أو بعبارة أخرى ما هى أهم الأسس التى يجب اتباعها لكى نحقق أغراض التربية الفنية فى المدرسة الابتدائية ؟· من أهم هذه الأسس ما يلى :

أولا ـ يجب علينا أن نربط بين مادتى الرسم والأشغال ، فالصورة من حيث طبيعتها لا تختلف عن التمثال ، اذ أن الرسم لا يخرج عن كونه صورة مسطحة ، والاشغال عن كونها صورة مجسمة ، أى عدد من الصور فى شكل واحد · هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن القيم التى قد تعود على التلميذ من ممارسته للرسم ، وان اختلفت فى مظهرها ، مع القيم التى قد تعود على التلميذ من ممارسته للاشغال ، الا أنها واحدة بالنسبة له · فطبيعة الطفل واتصال عقله بجسمه فى شكل وحدة متكاملة ، تجعله لا يعرف الفصل بين القيم المعنوية أو الجمالية التى قد يحققها الرسم ، وبين القيم الحسية أو النفعية التى قد تحققها الاشغال · لذلك وجب الربط بين هاتين المادتين ، وبين من يقوم بتدريسهما أو يشرف عليهما ، لا سيما فى المرحلة الاولى من التعليم ·

ثانيا ـ كما يجب علينا أن نربط بين هاتين المادتين وباقى المواد الدراسية الاخرى ، لان مبدأ الفصل بين المواد مبدأ مصطنع ، والحياة الواقعية لا تعرف مثل هذا الفصل ٠ واذا كانت التربية تنادى بجعل الحياة التى يحياها التلميذ داخل المدرسة هى نفس الحياة التى يحياها خارجها ، حتى لايحيا حياتين فى وقت واحد مما يؤثر على كيانه وشخصيته ، اذا فمن الواجب أن تسير المدرسة كما تسير الحياة الواقعية من حيث الربط بين فروع المعرفة ٠

ثالثا ـ كذلك يجب علينا أن نحترم الطفل وأسلوبه فى التعبير ، لان كل خبرة يقف فيها الطفل موقفا سلبيا خبرة لاخير فيها ، وكل خبرة يقف فيها موقفا ايجابيا خبرة حقيقية ، ولكن ليس معنى هذا أن نترك الطفل وشأنه ، انما نبدأ بمعرفة الاتجاهات التى يتصف بها أسلوبه الفنى ، ثم بناء على هذه المعرفة نتمكن من حسن توجيهه وارشاده ، ومن أهم هذه الاتجاهات أن الرسم أو الاشغال بالنسبة للطفل لغة أى نوع من التعبير ، أكثر من كونه وسيلة لخلق شىء جميل ٠ والادلة على هذا كثيرة نلاحظها فى فنون الاطفال وطريقة تنفيذها ٠

فمثلا اذا طلبنا من الطفل الصغير التعبير عن منضدة ، نجد أن رسومه عبارة عن مستطيل كبير قد التصق به أربعة خطوط بشكل تسطيحى ، كأنه يريد أن يحدثنا عن المنضدة فيقول أنها قاعدة على هيئة مستطيل وقد التصق بها أربعة أرجل ، او اذا طلبنا منه التعبير عن منظر المدرس بين تلاميذه ، فانه يرسم المدرس بحجم مبالغ فيه ، بينما يرسم التلاميذ بحجوم مبالغ فى صغرها كأنه يريد أن يحدثنا عن هيبة المدرس ومكانة بين التلاميذ عن طريق الرسم ٠ أو اذا طلبنا من الطفل التعبير عن منزل مثلا ، فانه يلجأ الى رسم المنزل من الخارج والداخل معا مبينا ما بداخله من حجرات ، وما بها من أثاث وأشياء عديدة ٠ أو اذا طلبنا منه التعبير عن صورة شخص ما ، نجد أنه يجمع بين المظهر الامامى لهذا الشخص والمظهر الخلفى له فى شكل واحد ، معبرا عن أفضل وضع أو أحسن صورة له ٠ كما أننا نلاحظ أنه يرسم خطوطا شبه أفقية فى نهاية الاشياء التى يعبر عنها مبينا الارض التى ترتكز عليها هذه الاشياء ٠ والطفل اذ يفعل كل هذا انما يعطينا الدليل على أنه يتخذ من الفنون لغة ، أكثر من أن يتخذها وسيلة لخلق شىء جميل ٠ هذه هى احدى الحقائق التى يجب الالمام بها ، وبالمامنا بها نحترم الطفل نفسه ، وهذا بالتالى يساعدنا على حسن توجيهه وارشاده ٠

رابعا - ومن الواجب أيضا أن ندفع الطفل الى التعبير الحر بدلا من المحاكاة • لأن أسلوب المحاكاة يسلب ذاتية الطفل ويجعل منه أشبه بالآلة في عمله ، أما التعبير فيساعده على تحقيق ذاتيته والتنفيس عما يجيش فى نفسه من انفعالات ، لاسيما وأن الأعمال الفنية لاتقاس بمقدار مهارتها فى المحاكاة ، انما بمقدار ما تحمله من معان وما تتصف من صفات تميزها عن غيرها •

خامسا - والى جانب هذا ، يجب أن نعتبر المهارة فى العمل وسيلة لا غاية ، لان المهارة لاقيمة لها في حد ذاتها ، انما قيمتها تنحصر فيما تحققه من أغراض • فالتلميذ لايستطيع أن يتعلم كيف يستخدم الالوان مثلا الا اذا كان بصدد التعبير عن مشهد من المشاهد • فكيفية استخدام الألوان فى هذه الحالة لاقيمة لها فى حد ذاتها ، انما هى وسيلة تساعد التلميذ على الوصول الى الهدف الذى يصبو اليه •

سادسا - كما يجب علينا أن ندفع التلميذ الى استخدام الخامات المحلية فى التعبير بدلا من الخامات المستوردة • ففى ذلك قيم تربوية كثيرة ، منها : توثيق الصلة بين التلميذ وبيئته ، ومتى تمت هذه الصلة ازدادت معرفة التلميذ للبيئة واحترامه لها ، ومنها أيضا تعميم الخبرة الدراسية ، فالتلميذ الذى يستخدم خامات البيئة داخل المدرسة يسهل عليه أن يستخدمها خارجها• ففى ذلك ربط بين الخبرة الدراسية والخبرة الخارجية ، وربط أيضا بين المدرسة نفسها وبين الوسط الذى يعيش فيه التلميذ •

سابعا - وفى النهاية يجب ألا يقتصر نشاط التربية الفنية على حجرات الدراسة ، بل يشمل الحياة المدرسية بأكملها من مساهمة فى تنظيم الاجتماعات المدرسية والحفلات الشهرية والسنوية ، والتمثيليات الثقافية ، وما الى ذلك من أنواع النشاط المدرسى • ففى هذا كله مجال خصب لتحقيق ما تهدف اليه التربية الفنية ، وبالتالى نصيب وافر فى خلق المواطن المستنير •

رأى التلاميذ فى مدرسهم

للدكتور محمد خليفة بركات
المدير المساعد للبحوث الفنية والتقويم

مقـــــدمة :

هناك وسائل مختلفة لتقويم عمل المدرس والحكم على مدى نجاحه فى عمله منها :

١ ـ أخذ رأى المدرس فى نفسه ٠

٢ ـ أخذ رأى المدرسين الآخرين فى المدرس ٠

٣ ـ أخذ رأى الناظر فى المدرس ٠

٤ ـ أخذ آراء المفتشين فى المدرس ٠

٥ ـ أخذ رأى الخبراء الزائرين وغيرهم ممن يتصلون بالمدرس ٠

٦ ـ تسجيل المواقف الواقعية للمدرس وأخذ آراء الخبراء فيها ٠

٧ ـ أخذ الآراء التى يتناقلها التلاميذ عن المدرس ٠

وسنتناول بالتفصيل وصف التلاميذ للمدرس وآراءهم فيه ٠

قيمة آراء التلاميذ فى المدرس :

يقضى التلميذ مع المدرس عددا كبيرا من الساعات كل أسبوع يراه فيها على طبيعته وفى مواقف مختلفة بعيدة عن التكلف ، وهذا يجعل التلميذ قادرا على معرفتها ، مما يجعل لآراء التلاميذ فى المدرس قيمة كبيرة يمكن أن تساعد على تحسين أساليب التربية والتعليم ، ولهذا يتجه الباحثون فى تقدير المدرسين الى أخذ آراء التلاميذ فى مدرسيهم فمهما اختلفت آراءهم فان اتفـاق أغلبيـة التلاميذ على رأى معين ففى الغالب يكون لهذا الرأى دلالته وقيمته ٠

النواحى التى يمكن أخذ رأى التلميذ فيها عن المدرس :

١ - النواحى المتصلة بمادة المدرس وتفكيره ومعرفته من حيث قدرته على الشرح الواضح وكمية معلوماته ودقتها وقدرته على فهم التلاميذ ومعرفة مستوى كل تلميذ ٠

٢ - النواحى الاجتماعية التى تتضمن مدى قدرة المدرس على ادراك الصلات الاجتماعية بين التلاميذ وفهمه لديناميكية العلاقات السائدة بالفصل ومعرفة أى التلاميذ يؤثر فى الآخرين وأيهم أقل تأثيرا فى المجموعة ، ثم مدى قدرة المدرس على تغيير هذه العلاقات الاجتماعية بما يساعد على حل المشكلات بالفصل والعمل على اندماج المنعزلين من التلاميذ فى المجموعة والحد من سطوة الطغاة منهم على الضعفاء ٠

٣ - النواحى المزاجية والانفعالية التى تتضمن فكرة المدرس عما يشغل التلميذ وما يزعجه وما يسبب تشتت انتباهه ٠ ويتبع ذلك قدرة المدرس على معاملة كل تلميذ بحسب ظروفه الانفعالية وحالته المزاجية وادراكه للعوامل التى تؤثر فى سلوكه فى المناسبات المختلفة ٠

ومن الممكن أن تتبع وسائل مختلفة لقياس آراء التلاميذ فى المدرس فى النواحى السابقة ويؤخذ متوسط هذه الاحكام ويضم الى المعلومات الاخرى عن المدرس ٠

بعض الاعتراضات التى توجه الى أحكام التلاميذ على المدرس والرد عليها :

١ - يقال ان من الصعب قياس آثار المعلم على التلاميذ فى غير النواحى التحصيلية ، فمن الممكن أن نعرف مدى نجاح المدرس مع التلاميذ بمعرفة عدد من ينجحون فى الدروس وعدد المتأخرين فى مادة الدراسة ٠

ولكن يرد على ذلك بأن كسب التلميذ من المدرس أكثر من النواحى التحصيلية ، اذ أن هناك ما يسمى مصاحبات التعلم مثل غرس الاقبال على الدراسة ، ومدى التغيير فى اتجاه التلميذ ازاء تقدير الوسيلة التى تؤدى للتفكير العلمى ، وكذلك تكوين التلميذ للمبادىء الخلقية والعادات الاجتماعية التى تنتج من تفاعل المدرس مع التلاميذ ، كما أن للاختبارات التحصيلية قيمة فى معرفة أثر المدرس فى التلاميذ ٠ فيما يتصل بالمعلومات المدرسية وكذلك يمكن أن تصمم استفتاءات يجيب عنها التلاميذ فتعرف بها آثار المدرس فى

النواحى الاخرى لشخصية التلميذ ، تلك النواحى التى تسمى مصاحبات التعلم .

٢ - قد يقال أن التلاميذ لايستطيعون الحكم الصحيح على المدرس لأنهم لا يستطيعون ادراك أهداف المدرس ومقاصده فى معاملتهم ، وزيادة على ذلك فقد لا يمكنهم التمييز بين الطريقة الصحيحة والطريقة الخاطئة فى التدريس ، فمثلا المدرس الذى يجهز للتلاميذ كل شئ ولا يكلفهم أى مجهود قد يبدو فى نظر التلاميذ أحسن من المدرس الذى ينشئهم على التفكير المستقل والاعتمادعلى النفس ، والمدرس الذى يكتفى بالكتاب المقرر قد يبدو أحسن من المدرس الذى يكلف التلاميذ بالبحث فى أكثر من كتاب ليستخلصوا أهم النقط عن الموضوعات التى درسوها بأنفسهم ، مع انه العكس هو الصحيح فكلما ألقى المدرس العبء على التلاميذ كلما كان ذلك فى صالحهم ، وقد لا يكون هذا مرضيا لهم .

ويرد على ذلك بأن التلاميذ عنصر فعال فى الحياة المدرسية ، وبحكم وجودهم فى المحيط المدرسى لا بد أن يكون لآرائهم وزن ولا بد أن تتوافر فيهم الرغبة الصادقة فى العمل وقبول التوجيهات التى يريدها المدرس بحيث يشتركون فعلا فى توجيه أساليب المعاملة وطرق التدريس بما لا يتعارض مع مصلحتهم، وهناك مثل شهير يقول « يمكنك أن تأخذ الحصان الى الماء ليشرب ولكنك لا تستطيع أن ترغمه على الشرب » وهذا المثل يؤكد أهمية التلقائية من جانب التلميذ .

٣ - يعترض البعض على تقدير التلاميذ للمدرس لان هذه الطريقة توقعنافى مغالطة كبيرة تحت ستار الديموقراطية تمشيا مع الاعتقاد القائل بأن التعليم المثمر هو ما يتفق مع رغبات التلاميذ وتوجيهاتهم ، مع أن التلاميذ لو تركوا لرغبتهم فسوف لا يقبلون على تعلم أشياء كثيرة كجدول الضرب والمسائل الصعبة فى الحساب وقواعد النحو والصرف وحتى تعلم القراءة والكتابة بالسرعة التى يريدها المدرس لهم .

والرد على ذلك واضح وهو أن التعليم المثمر هو الذى يضمن فيه التشاور بين المدرس والتلميذ بحيث يشترك الجميع فى رسم الخطة التى توصل للاهداف الواجب توضيحها فى أذهان التلاميذ والاتفاق على خطوات العمل وتوزيع الفصل بين أفراده وهذا ما نهدف اليه فعلا بالطرق الحديثة كطريقة المشروعات التى يعتمد فيها على مايهم التلاميذ وما يتناسب معمستواهم ويبتعد فيها عن كل ما ليس للتلاميذ صلة واهتمام به ، ومن الممكن تأجيل الموضوعات التى لا يرغب فيها التلاميذ الى أن يتم نضجهم الكافى بحيث يشعرون بالرغبة الحقيقية لتعلمها .

٤ ـ يقال ان التلاميذ يميلون الى الاحكام السريعة التى تكون فى الغالب متغيرة وغير ثابتة بحيث لا يعتمد عليها اعتمادا كليا نظرا لهذا التذبذب ٠

ويمكن الرد على هذا بأن النتائج لا تؤخذ من تلميذ واحد وانما العبرة بمتوسط أحكام مجموعات التلاميذ ، وهذه تصل الى درجة من الثبات لا تقل عن ثبات الدرجات التى تعطى فى الاختبارات التحصيلية ذاتها ، فتلك الاختبارات أيضا متغيرة فى نتائجها من وقت لآخر ، ومع ذلك لا بد من الالتجاء اليها كوسيلة للتقويم ٠

٥ ـ تتأثر أحكام التلاميذ بعوامل أخرى خارجية مثل تشدد المدرس وتساهله فى اعطاء الدرجات للتلاميذ، ثم تأخر التلميذ أو تقدمه فى مادة المدرس، وكذلك مستوى صعوبة المادة بالنسبة للتلاميذ ، وأهم من ذلك مدى أخذ سمعة المدرس العامل وشهرته بينهم ومدى أخذ التلاميذ لعملية الحكم على المدرس بروح الجد مما يجعل أحكامهم على غير أساس سليم ٠

والرد على ذلك هو أن هذه العوامل يمكن أن تؤثر بعضها فى نتائج بعض التلاميذ ، ولكن عند ما تؤخذ مجموعة أحكام عدد كبير من التلاميذ فان هذه العوامل تلاقى بعضها أثر البعض الآخر ويبقى فى النهاية ملخص النتائج المبنية على الاساس الحقيقى ، أما القول بأن سمعة المدرس تؤثر فى أحكام التلاميذ فهذا أمر يجب أن يدخل فى الاعتبار اذ أن هذه السمعة تكون فى الغالب مبنية على أساس صحيح، وأما أخذ الموضوع بروح الجد فيمكن الاحتياط فيه بايجاد نوع من التمهيد للتلاميذ وشرح الغرض المقصود وضمان سرية النتائج وعدم ذكر التلاميذ لأسمائهم ٠

٦ ـ يعترض على هذه الطريقة بأن أخذ أحكام التلاميذ فى الاعتبار يقلل من هيبة المدرسين ونظرة التلاميذ اليهم ويثير روح التحدى والخلاف بين التلاميذ والمدرسين ، ويسبب شعور المدرس بالحساسية والتحفظ مع التلاميذ ، ويبعث على خلق جو غير مرغوب فيه ، كمحاولة المدرس استمالة التلاميذ اليه وكسب تقديراتهم بوسائل غير العمل المدرسى الأصلى ٠

ويمكن الرد على ذلك بأن مثل هذه الآراء يمكن أن لا تعلن للتلاميذ أو المدرسين ويصح أن تؤدى أغراضا عامة كمعرفة الصفات المرغوب فيها فى المدرس بصفة عامة أو الصفات التى ينتظرها التلاميذ من المدرس بصفة عامة على أن معظم البحوث التى تجرى قد يخشى منها على الجو المدرسى ٠

٧ ـ يقال أن هذه الاحكام من شأنها أن تؤثر فى خلق التلاميذ ونظراتهم

للمدرس فقد تسبب عندهم الظن بأنهم فى موقف القاضى بالنسبة للمدرس، وبأنهم أصحاب الشأن فى المناهج وطرق التدريس ، وبأنهم مسـئولين عن توجيه العمل المدرسى كلية ٠

ويمكن الرد على ذلك أن مثل هذا الأثر قد يكون عكسيا من ناحيـة كونه يغرس فى التلاميذ الثقة بالنفس ، ويوجه نظرهم للنقد المفيد ، ويدربهم على تقدير أعمال الغير مما يساعدهم على تقدير أنفسهم أيضا ، والاضرار اطلاقا من أن يشعروهم بأنهم مشتركون فى رسم خطة الدراسة والعمل المدرسى فهـذا يجعلهم أقدر على الاقبال على التعليم فقد ثبت أن الحكم الذاتى وتحمل المسئولية يساعد كثيرا على استتباب الأمن والنظام ٠

ملاحظة :

يمكن أن تقارن آراء التلاميذ وأحكامهم على المدرسين من فصـل الى آخر ، ويمكن أن تقارن بين تقديرات التلاميذ المتفوقين بتقديرات التلاميذ الاقل من المتوسط ، ويمكن أن تقارن بين رأى البنات ورأى الأولاد فى مدرسة واحدة، كما يمكن أن تقارن آراء فصل معين عن مدرس معين فى سنة معينة وتقديرات نفس الفصل لنفس المدرس فى سـنة أخرى ، وهكذا فقـد يبين أن مواقف المدرس تتأثر بتغيير الظروف المحيطة بحياته المدرسية وتكوين الفصـل الذى يعمل فيه ، بحيث يمكن أن ينجح مدرس فى فصل معين ويفشل فى فصل آخر وقد ينجح مدرس فى مدرسة معينة ويفشل هو نفسه فى مدرسة أخرى لهـا ظروف أخرى ، أى أن الاحكام التى تؤخذ عن المدرس يجب أن تدرس بالنسبة للموقف الكلى الذى يوجد فيه وبالنسبة للامكانيات المحيطة بعمله ليكون الحكم أقرب الى الصواب ٠

أمثلة للطرق التى تتبع فى قياس آراء التلاميذ عن المدرس :

المثال الاول : وجه استفتاء الى خريجى المدارس يشمل آرائهم فى الصفات البارزة فى المدرس الناجح فى رأيهم ، وهذه الطريقة تتخلص من الكثير من الصعاب لانها أسئلة موجهة للتلاميذ بعد ترك المدرسـة فهى ليست مبـاشرة وسوف لا تؤثر فى علاقات المدرس بمن أجابوا على الاستفتاء ، وقد رؤى فيه الحرص على ذكر الاسماء وكانت النتائج مفيدة فى توضيح أهم الصفات التى ذكرها هؤلاء الخريجون والتى يمكن أن تعتبر أهم الصفات وقد كانت النتيجة كالآتى :

١ ــ الروح التعاونية والديموقراطية مع التلاميذ ٠

٢ ـ العطف على التلميذ وتقدير ظروفه الشخصية .

٣ ـ المدرس الحليم الصبور الذى لا يثور بسرعة .

٤ ـ المدرس الواسع الافق المتعدد الميول والهوايات .

٥ ـ المظهر العام والذوق فى المعاملة .

وقد أجريت تجربة أخرى متشابهة، على أن الصفات الآتية تكاد تكون أهم الصفات التى تتوافر فى المدرس الناجح .

١ ـ غزارة المادة وتجديد المدرس لمعلوماته .

٢ ـ اتصاف المدرس بالعطف ومعاملة التلاميذ معاملة طيبة .

٣ ـ اشتراك المدرس مع الطلبـة فى النشاط وقربه منهم فى غير أوقات الفصل .

٤ ـ قدرة المدرس على الشرح واتباع الحزم فى المعاملة .

٥ ـ قدرة المدرس على ضبط النظام وتوصيل المعلومات للتلاميذ .

٦ ـ قوة شخصية المدرس .

كما ذكرت صفات أخرى مثل العدل ـ القدرة على حل مشكلات التلاميذ ـ الاخلاص فى العمل ـ المواظبة .

تطبيق الإستفتاء

يمكن أن يطبق مثل هذا الاستفتاء على الطلاب الكبار الذين يستطيعون الحكم الصحيح على صفات المدرس ولكن نتائج مثل هـذه الاستفتاءات لا يصح أن تؤخذ من غير الرجوع الى العوامل المؤثرة فى حياة المدرس المهيمنة عليه فلا بد من أن تراعى النواحى الآتية :

١ ـ مناسبة عدد تلاميذ الفصل .

٢ ـ توافر الكتب والمراجع للتلاميذ .

٣ ـ امكان الحصول على وسائل الايضاح الملائمة .

٤ ـ مناسبة الكتب المقررة .

٥ ـ المستوى العقلى لتلاميذ الفصل .

٦ ـ استمرار الظروف الشخصية للمدرس .

٧ — كمية العمل المعطاة للمدرس •

ومن الممكن أن توجه أسئلة كالآتى :

١ — اكتب جملتين توضح بهما بالامثلة سبب تقديراتك الضعيفة لبعض الصفات فى المدرس •

٢ — اذكر ناحيتين تقدرهما بشكل خاص فى المدرس •

٣ — إكتب عادتين من عادات المدرس الصالحة •

٤ — اكتب عادتين من عادات المدرس غير المحبوبة والتى لاتحبها فى المدرس •

٥ — اذكر أهم مظاهر الشذوذ التى تراها فى تصرفات المدرس •

مزايا تقدير التلاميذ للمدرسين :

هذه الإحكام تساعد على القضاء على ما يحدث بين التلاميذ من أحاديث وشائعات عن مدرسيهم اذ أن مثل هذا الاستفتاء يساعد على توجيه هذه المحادثات الى أحكام مثمرة مفيدة فى تحسين العمل المدرسى ، والآن نتساءل هل يقبل المدرس أحكام التلاميذ أم لا ؟ ولكن هذا السؤال غير معقول والمعقول هو أن تسأله هل يريد أن يعرف نتائج أحكام التلاميذ على المدرس أم لا ليستعين بها فى تحسين نفسه ، فما لا شك فيه أن أحكام التلاميذ على المدرس يعطيه صورة صادقة عن مكانة المدرس فى نظرهم وتبصره بمستواه وصفاته وعيوبه ومحاسنه بطريقة موضوعية مبنية على الملاحظة الطويلة •

هذا وطريقة أحكام التلاميذ على المدرس سهلة التطبيق وسريعة النتائج ولا تكلف كثيرا فى الاجراء ويمكن أن تتخذ نتائجها كوسيلة لتقديرات المدرسين لزملائهم وتقديرات النظار والمفتشين للمدرسين •

استفتاء آراء التلاميذ فى المدرس

اسم المدرس : المواد التى يدرسها للفصل

فيما يلى مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمدرسك والتى يمكن أن تعطيناصورة عن شخصيته وطريقة معاملته وتصرفاته من النواحى المختلفة ٠ وطبيعى أنه لا يوجد شخص مثالى فى كل صفة بل ان بعض المدرسين يتفوق فى بعض الصفات عن الاخرى ٠ ولكى تساعدنا على أخذ فكرة صادقة عن المدرس وطريقة التدريس بما يمكننا من العمل على تحسين وسائل التعليم نرجو أن تقرأ الأسئلة الآتية بعناية وتفكر فى كل واحد منها جيدا ثم تجيب عنها بأن تضع علامة تعبر عن رأيك وحكمك على المدرس بصراحة تامة بعد أن تفهم المقصود من كل سؤال ٠

سوف لا تذكر اسمك فحاول اذن أن تعبر عن رأيك الحقيقى ٠ سوف لا يطلع أحد من المدرسين أو الناظر على النتائج ولكن يهمنا فقط خلاصة الآراء كلها لانها تفيدنا فى معرفة الكثير عن الحياة المدرسية ٠ وقد وضعنا بعد كل سؤال ٤ درجات وهى : دائما — أحيانا — نادرا — أبدا ٠ والمطلوب منك أن تضع علامة فى الخانة التى تعبر عن رأيك فى المدرس بالنسبة للصفة المذكورة فى كل سؤال :

الأسئلة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
١ — هل يشرح المدرس الدروس بوضوح بحيث تستطيع أن تفهم؟				
٢ — هل يشعرك المدرس بأنه يعطف عليك ويحبك ؟				
٣ — هل يحرص المدرس على عدم جرح شعورك ولا يعمل على مضايقتك؟				
٤ — هل يستطيع مدرسك تبسيط مادة الدرس بدرجة معقولة ؟				
٥ — هل يعاقبك المدرس بسبب عدم فهمك للعمل المدرسى ؟				
٦ — هل يحاول أن يبحث أسباب مضايقتك وما يشغلك عن الدرس؟				
٧ — هل يراعى العدالة فى اعطاء الدرجات للتلاميذ ؟				
٨ — هل يهتم بحفظ النظام فى الفصل؟				
٩ — هل يهتم بتحضير خطة الدروس				

الأسئلة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
بما يضمن انشغال التلاميذ طول الحصة ؟				
١٠ ـ هل يحتفظ بمظهر الوقار الذى يظهر به أمام التلاميذ فى الدرس؟				
١١ ـ هل يحاول أن يأتى بجديد فى الدروس أكثر من الموجود فى الكتب المدرسية ؟				
١٢ ـ هل تشعر بأن المدرس يحب مادته ؟				
١٣ ـ هل يدرك طبيعة العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الفصل ؟				
١٤ ـ هل يشجع كل تلميذ على اظهار نواحى تفوقه الخاصة ؟				
١٥ ـ هل يشجعك على الابتكار وتعلم أشياء جديدة بنفسك ؟				
١٦ ـ هل يستطيع أن يعرف حالتك ومدى ما تبذله من الجهد الذى يتناسب مع قدرتك ؟				
١٧ ـ هل طريقته حديثة تساعد على اثارة الحيوية طول وقت فترة الدرس ؟				
١٨ ـ هل يحاول أن يستعين بوسائل الايضاح كلما أمكن ذلك ؟				
١٩ ـ هل يراعى التعرف على مشكلاتك الشخصية ليساعدك على التغلب عليها ؟				
١٠ ـ هل يراعى الفروق الفردية فيعطى كل تلميذ الواجب المنزلى الذى يناسبه ؟				

بحث فى أسباب غياب التلاميذ فى المدارس الثانوية

فى الشهرين الاخيرين من السنة

اعداد الدكتور محمــد نسيم رأفت بمساعدة السادة
سعد عبد الرحمن وعلى أحمد على ومحمد عبد الحق محمود

مقـــدمة :

من المشاكل الواضحة ، والتى تعانيها مدارس التعليم الثـانوى ، تغيب التلاميذ فى الشهرين الاخيرين من العام الدراسى • ومن الواضح أيضا أن انقطاع نسبة معينة من تلاميذ المدرسة عن الدراسة فى فترة كهذه يؤثر على النظام العام للمدرسة ، بقدر ما يؤثر على التلميذ نفسه من حيث اســتعداده للامتحان ، ومستوى تحصيله للمواد المختلفة • فالمفروض أن المدرسة وهيئة التدريس فيها تشرف على نشاط التلميذ ، وتوجه هذا النشاط الى الناحية المرغوب فيها ، وذلك فى جميع فترات السنة •

وعلى هذا فكان من حق ادارة التعليم الثانوى أن تولى هذه المشكلة عناية خاصة فتحاول تحديد الاسباب ، والوصول الى أنسب الحلول التى تعالج هذه الظاهرة ، وتقلل من أثرها ما أمكن • لذلك أحالت ادارة التعليم الثانوى هذه المشكلة الى ادارة البحوث لدراستها ، وقامت ادارة البحوث الفنية من جانبها بجمع البيانات الخاصة والاحصاءات اللازمة لتوضيح هذه المشكلة وابرازها وذلك من واقع التقارير السنوية الواردة من المدارس لادارة التعليم الثانوى

وقـد أمكن الحصول على متوسطات الغيـــاب فى المدارس ومثلت بالنسب المئوية كما يتضح من الجداول الواردة بعد ذلك • وقد روعى كذلك فى العينة المـأخوذة أن تكون ممثلة لجميع المدارس الثانوية للبنين والبنات فى أنحاء القطر المصرى (أنظر الرسوم البيانية رقم ١ و ٢ و ٣ و ٤) •

جدول (١) متوسطات الغياب فى مدارس البنين مبينا بالنسب المئوية *

المدرسة	الشهر	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
الوجه البحرى	فبراير	٢	٤	٥
	مارس	٣ر٣	٥ر٥	١٤ر٦
	أبريل	٣٢ر٦	٤٣	٥٦
القاهرة	فبراير	٢	٩ر٧	٧
	مارس	٦	٩ر٩	١٠
	أبريل	٧	١٨	٣٥
الوجه القبلى	فبراير	٣ر٥	٤	٥
	مارس	٥	٤	١٠
	أبريل	١٩	٣٣	٦١
مدارس حرة	فبراير	٢	٤	٥
	مارس	٥	٧	٢٥
	أبريل	٢٥	٣٠	٣٥

* تصل نسبة الغياب فى شهرمايو الى أكثر من ٩٥ فى المائة فى مدارس البنين أو ١٠٠ ٠/٠ أحيانا ٠

جدول (٢) متوسطات الغياب فى مدارس البنات مبينا بالنسبة المئوية

المدرسة	الشهر	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
الوجه البحرى	فبراير	٣ر٥	٢ر٧	٦ر٤
	مارس	٣ر٥	٤	٧ر٧
	أبريل	٤ر٥	٤ر٨	٩ر٩
	مايو	١٥	١٧	٢٦
القاهرة	فبراير	٢	١	٧
	مارس	٢ر٨	٢	٨
	أبريل	٧ر٨	١٠	١٣
	مايو	٢٢	٢٦	٢٨
الوجه القبلى	فبراير	٥	٤	٣
	مارس	٧ر٢	٥ر٤	٩ر٢
	أبريل	١٠	١١ر٢	١٣ر١
	مايو	١٦	٢١	٣٤ر٦
مدارس حرة	فبراير	٥	٧ر٣	١٠
	مارس	٨ر٥	٧ر٧	١٠
	أبريل	١١	٨ر٩	١٥
	مايو	١٣	٢٧ر٦	٣٨ر٥

ويتضح بما ليس فيه مجال للشك أن هناك زيادة مفاجئة فى الغياب فى الشهرين الاخيرين من السنة بالقدر الذى تصبح به هـذه الزيادة مشكلة تستحق الدراسـة • ويلاحـظ من هـذين الجـدولين الفرق بين الغيـاب فى مدارس البنين والبنات • ففى مدارس البنين ترتفع النسـبة ويكون الغياب أوضح • ويلاحظ كذلك أن أكثر الفرق ميلا الى الغياب والانقطاع عن الدراسة فى هذه الفترة هم طلبة السنة الثالثة الثانوية • ومما هو جدير بالملاحظة أن النسبة فى المدارس الحرة أقل من نظيرتها فى المدارس الاميرية للبنين ، وقد يرجع ذلك الى عدة عوامل مختلفة قد يكون منها اهتمام المدرسة الحرة بنتيجتها الدراسية أو اعتماد التلميذ فى هذا النوع من المدارس على المدرسة اعتمادا كليا •

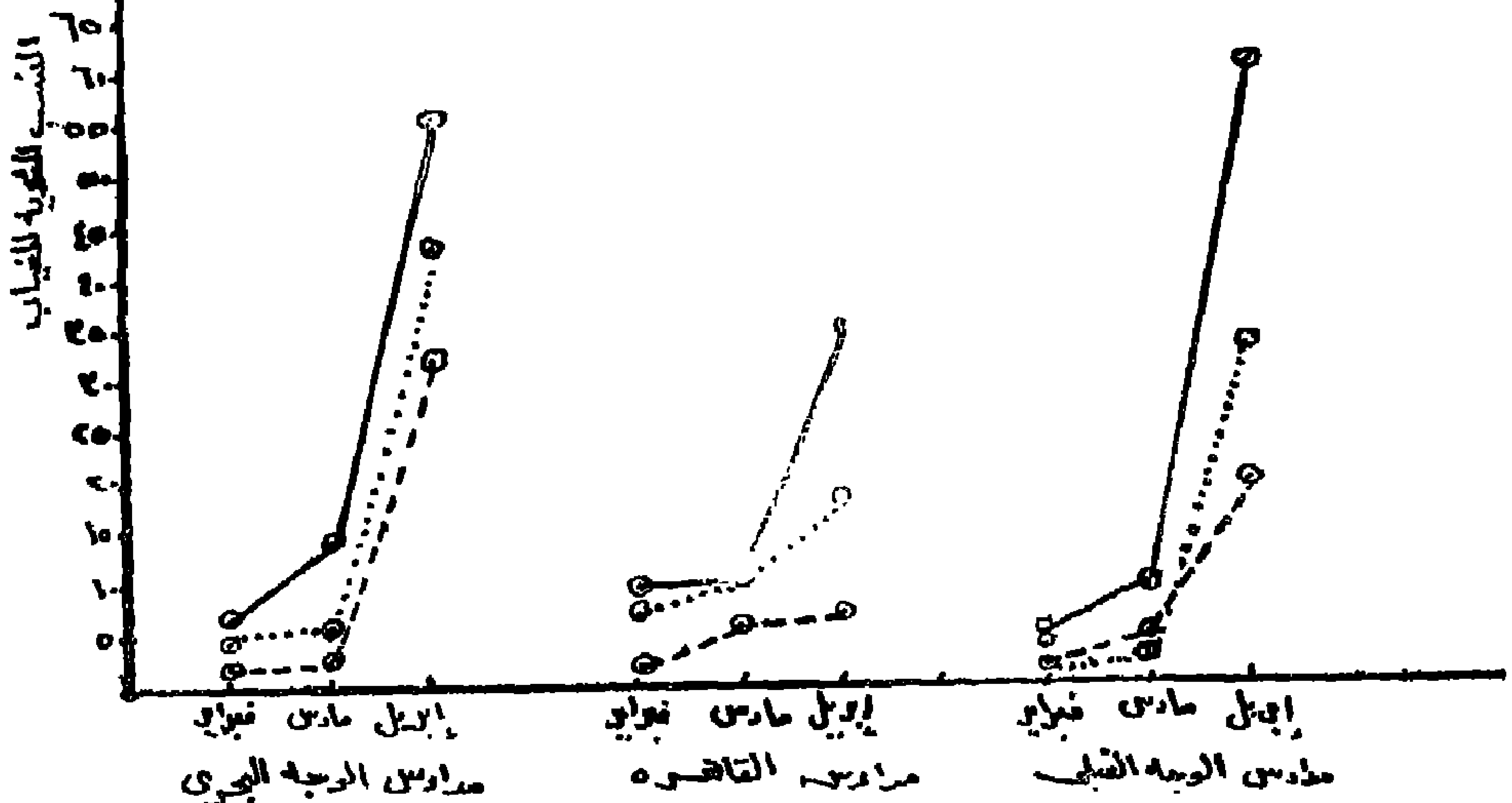
ومن الواضح أيضا أن طلبة السنة الثـالثة أنفسهم لايتغيبون بنسـبة واحدة ، بل تجد (كما يظهر فى جدول ٣) أن طلبة القسم الادبى أكثر ميلا للغياب من القسم العلمى •

رسم بيانى رقم (١) لمقارنة نسب غياب طلبة السنوات الأولى والثانيـة والثالثة الثانوية بمدارس البنين بين فبراير ، أبريل ١٩٥٦ •

—— يبين نسب غياب البنين طلبة السنة الثالثة الثانوية

••••• يبين نسب غياب السنة الثانية الثانوية

— — يبين نسب غياب طلبة السنة الاولى الثانوية •

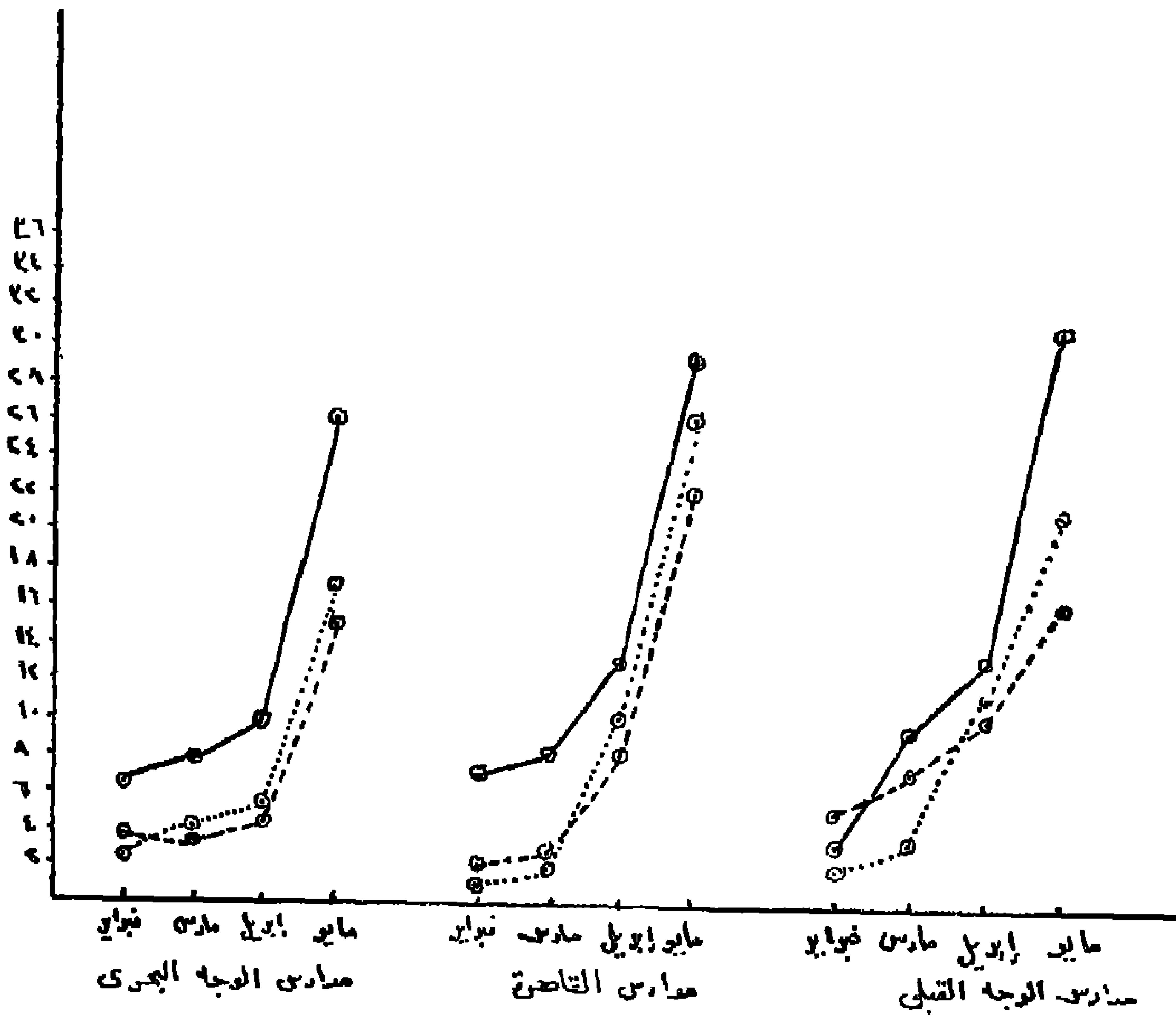


رسم بيانى رقم (٢) لمقارنة نسب غياب البنات فى السـنوات الاولى والثانية والثالثة الثانوية بين فبراير ، مايو ١٩٥٦ ٠

ـــ يبين نسب غياب طالبات السنة الثالثة الثانوية ٠

٠٠٠ يبين نسب غياب طالبات السنة الثانية الثانوية ٠

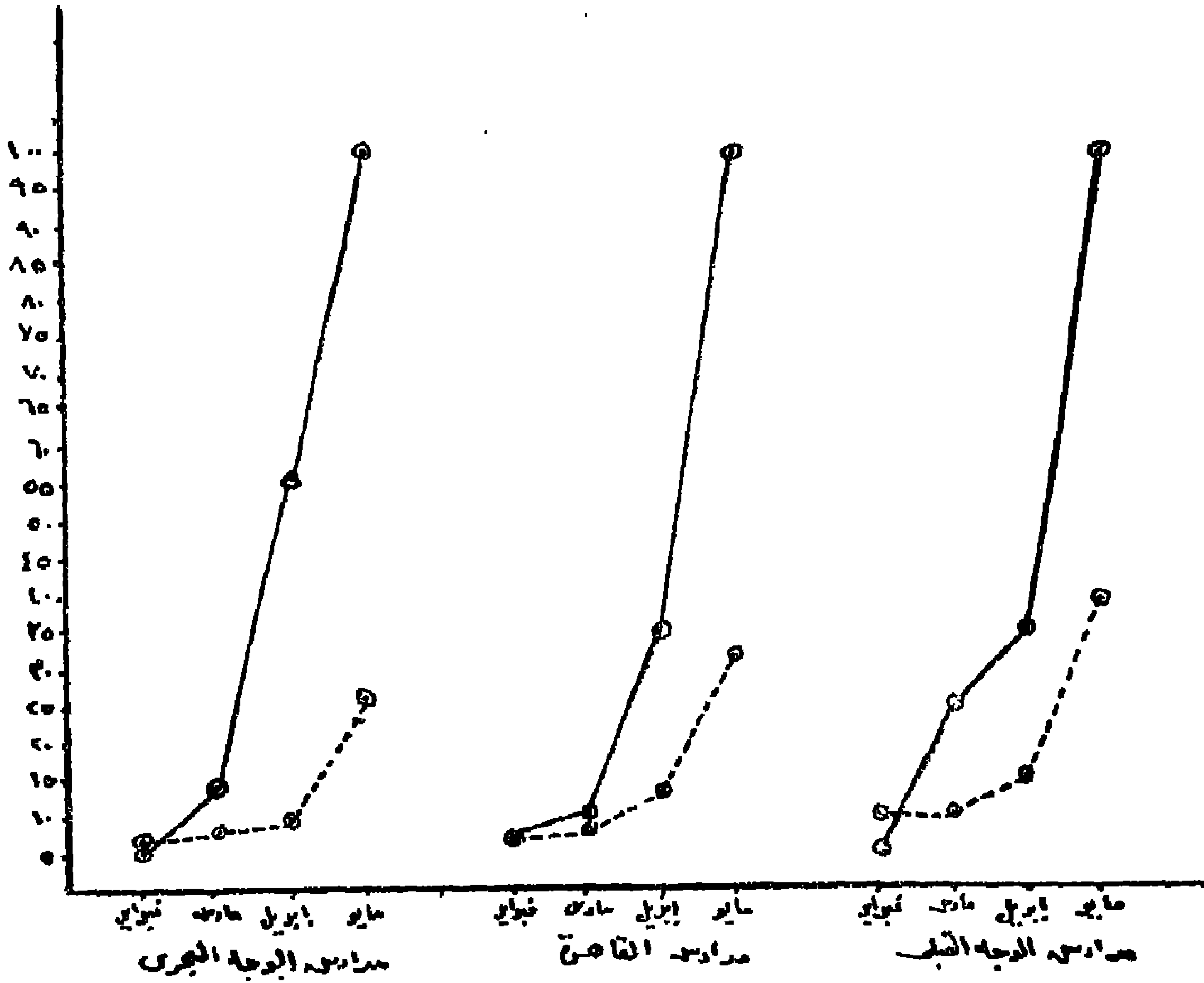
ـ ـ ـ يبين نسب غياب طالبات السنة الاولى الثانوية



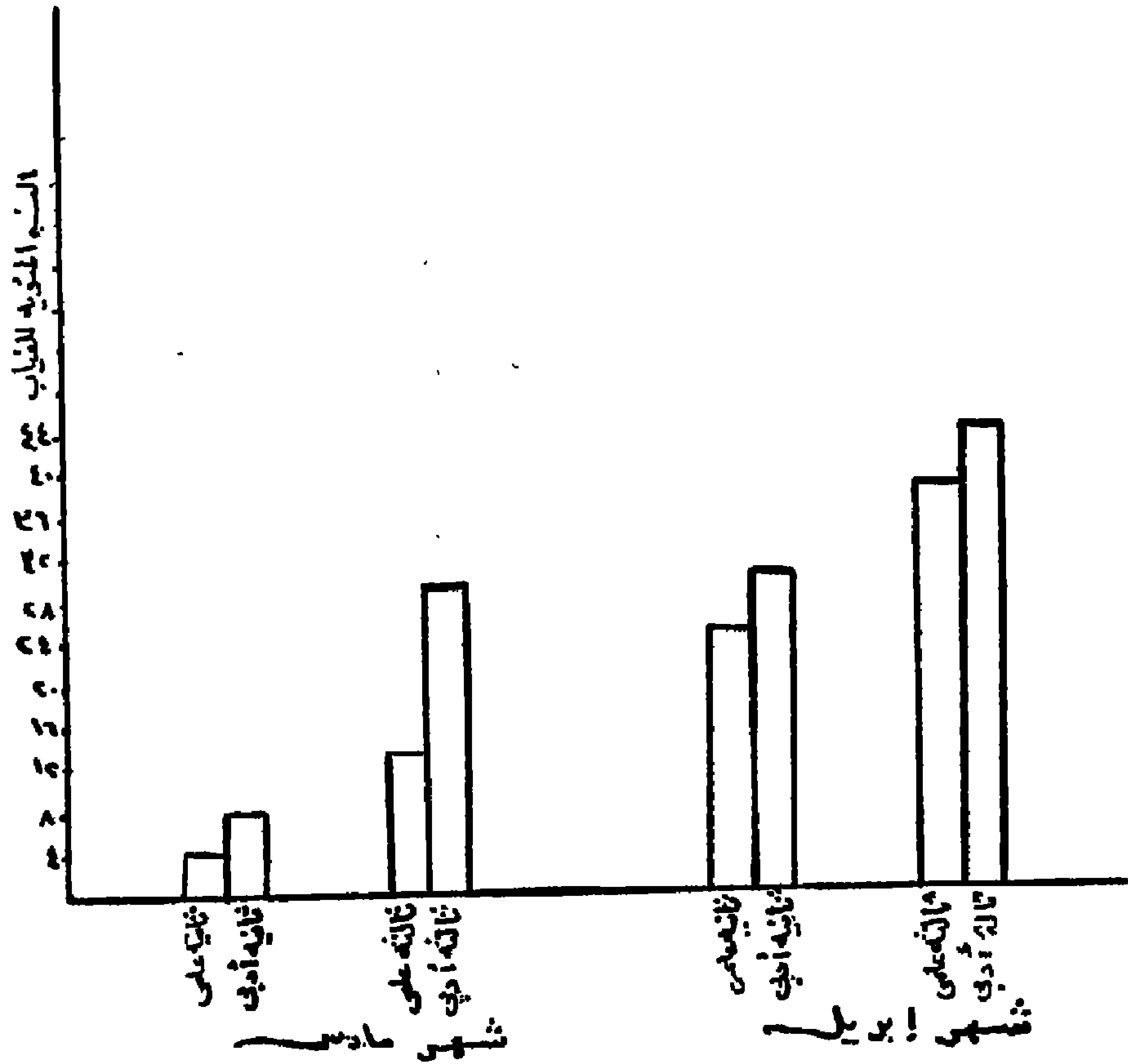
رسم بيانى رقم (٣) لمقارنة نسب غياب البنــين والبنات فى مدارس الوجهين القبلى والبحرى والقاهرة ، وذلك فى الشهور بين فبــراير ومايو ١٩٥٦ ·

ـ تمثل نسب غياب البنين ·

··· تمثل نسب غياب البنات



رسم بيانى رقم (٤) يوضح نسب غياب طلبة شعبتى العلوم والآداب من السنتين الثانية والثالثة ٠
وذلك خلال شهرى ممرس وابريل



جدول (٣) مقارنة متوسطات نسب الغياب مقدرة بالنسب المئوية

من طلبة القسم العلمى والقسم الادبى

الشهر	ثانية علمى	ثالثة علمى	ثانية أدبى	ثالثة أدبى
مارس	٢ر٤ ٠/٠	١٣ر٣ ٠/٠	٦ر٣ ٠/٠	٢٩ر٥ ٠/٠
أبريل	٢٥ر٣ ٠/٠	٣٧ ٠/٠	٣٠ ٠/٠	٤٣ ٠/٠

أصبح اذن من المهم دراسة هذه المشكلة وتعليلها ، واقتراح حلول لها بعد الاطلاع على البيانات السابقة وكلها تؤيد ادارة التعليم الثانوى فى اهتمامها الشديد بهذه الظاهرة ٠

خطة البحث :

وقد جمعت ادارة البحوث المعلومات عن العوامل التى يمكن أن تؤدى الى غياب التلاميذ بالمدارس الثانوية فى خلال الشهرين الاخيرين من العام الدراسى ، وفيما يلى تلك العوامل التى جمعتها الادارة :

١ — عوامل ترجع الى التلميذ نفسه ٠

٢ — عوامل ترجع الى المدرس ٠

٣ — عوامل ترجع الى المدرسة ٠

وجمعت الادارة الاسئلة التى يجب أن يحدد اجابتها البحث والتى تخص كل عامل من العوامل السابقة ، وكانت كما يلى :

١ — التلميـــذ :

— هل يرجع غياب التلاميذ الى قلة استفادتهم من الحضور الى المدرسة فى الشهرين الاخيرين ؟

— هل يفضل التلميذ المذاكرة فى المنزل عن الحضور الى المدرسة ؟

— هل عدم انتظام التلاميذ فى المذاكرة من أول العـام يجعلهم يتغيبون فى أواخره ؟

— هل التلاميذ الممتازون المجدون هم الذين يحرصون على الحضـور الى المدرسة فى آخر العام أم التلاميذ الضعاف وغير المجتهدين ؟

— هل اعتماد التلميذ على الدروس الخاصة له أثر فى غيابه ؟

— هل الحالة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ تؤثر فى غيابهم ؟

— ما المواد التى يستطيع التلميذ أن يذاكرها بمفرده ، وما المواد التى يشعر أنه فى حاجة الى المساعدة لفهمها ومذاكرتها ؟ وأثر ذلك فى الغياب ؟

٢ — المدارس :

— هل يرجع الغياب الى انتهاء المدرسين من المناهج قبل نهاية العام بفترة طويلة ؟

ـ هل يرجع الغياب الى عدم اهتمام المدرس بتنظيم المراجعـــة فى آخر العام ؟

ـ هل يرجع الغياب الى قلة اهتمام المدرسين باشباع ميول التلاميذ فى اعطائهم مجموعات من أسئلة الامتحانات السابقة والاجابة عنها ؟

ـ هل يقل جهد المدرس فى آخر العام بسبب الاعـداد لامتحـانات النقل وغيرها من الاسباب ؟

ـ هل يتهاون المدرسون فى حصر غياب التلاميذ فى آخر العام ؟

٣ ـ المدرسة :

ـ هل تتهاون المدرسة فى النظام العام وفى ارسال خطابات لاولياء الامور لابلاغهم غياب التلاميذ ؟

ـ هل يشغل المدرسة تنظيم امتحان الانتقال فتهمل الدراسة فى الفرقة الثالثة ؟

هل تنفذ المدرسة عقوبة الفصل للتلميذ الذى يتغيب أكثر من خمسة عشر يوما بدون عذر ؟

ـ هل تضع المدرسة نظاما للمراجعة العامة فى آخر العام ؟

ـ هل تخفف المدرســة جــدول الحصص اليومى وتقصره على المواد التى يشعر التلاميذ أنهم فى حاجة الى المدرس لفهمها ؟

وقد نظمت ادارة البحوث الفنية (فرع التخطيط) خطة عمليــة لهــذه الدراسة فقامت بوضع تصميم لعدة استفتاءات هدفها الاساسى دراســـة استطلاعية لآراء المختصين والمحيطين بهذه المشكلة٠وكانت هذه الاستفتاءات من نوع الاستخبار أو المقابلات ٠ وعلى أساس هذه الدراسة الاسـ تكشافية صممت ثلاثة استفتاءات أخرى روعى فيها جميعا أن تكون ذات أسئلة دقيقة تؤدى الى الغرض الذى وضعت من أجله ما أمكن ذلك ٠

فالاستفتاء الاول خاص بالسادة المفتشين الاوائل والمفتشين بوصفهم من ذوى الخبرة المطلعين على حالة المدارس ويقومون بزيارتها فى فترات مختلفة من السنة الدراسية ويمكنهم أن يبدو ملاحظاتهم فى هذا الموضوع ٠

وقد تضمن هذا الاستفتاء عدة أسئلة يدور جزء منها حول الاسباب التى أدت الى ظهور تلك المشكلة والعوامل التى تؤثر سواء بالزيادة أو بالنقص على حالة الغياب فى المدارس المختلفة • ويترك الباب مفتوحا للنقد والتعليق بالنسبة لهذه الاسباب كلها أو بعضها •

ومجموعة أخرى من الاسئلة محورها الدور الذى يحتمل أن يكون قد قام به السيد المفتش الاول أو المفتش لعلاج هذه المشكلة أثناء زيارته للمدارس ومن توجيهاته الى المسئولين فى المدرسة سواء معلمين أو اداريين •

والغرض من هذه المجموعة من الاسئلة هو معرفة رأى السيد المفتش الاول بطريق غير مباشر فضلا عن معرفة اقتراحاته التى قد تساعد فى حل المشكلة • وجزء ثالث من هذه الاسئلة يدور حول عرض بعض المقترحات على السادة المفتشين لترتيبها مع اعطائهم الفرصة للاضافة اليها •

ومما لاشك فيه أن معرفة آراء السادة المفتشين الاوائل ، والمفتشين ، ذات قيمة كبيرة فى دراسة هذه المشكلة وتحليلها من زاوية النظام العام للمدرسة وتأثره بنظام المنطقة أو الوزارة •

وأما الاستفتاء الثانى فيلاحظ فيه أن ما عرض على حضرات المفتشين كمقترحات وضع أمام السادة النظار والمدرسين الاوائل كحلول مقترحة للمشكلة وطلب منهم ابداء الرأى فيها • وهل هذه الحلول ممكن تقبلها أم لا ؟ وما طبق منها توضح نتيجة تطبيقه عن خيره فى هذه الناحية •

وهذا ولا شك يعطى الفرصة أكثر لمعرفة رأى السادة القائمين على أمر التعليم فعلا فى المدارس وهم النظار والمدرسون الاوائل ولمقارنة آراء السادة المفتشين •

ويضم الاستفتاء الخاص بالسادة النظار مجموعات أخرى من الأسئلة بعضها يدور حول أسباب المشكلة والبعض الآخر عن المحاولات التى قاموا بها للتغلب على هذه المشكلة• وجزء آخر لبيان مقترحاتهم التى يمكن تنفيذها•

ووجه أخيرا استفتاء الى التلاميذ وهم حجر الزاوية فى هذه المشكلة ومن آرائهم يمكن أن نستنتج الكثير من العوامل التى تؤثر فى غيابهم فى الشهرين الاخيرين من السنة الدراسية •

وقد ضم هذا الاستفتاء عدة مجموعات من الاسئلة روعى فى ترتيبها أن تؤدى كل مجموعة الى الأخرى بطريقة سهلة • فمثلا هناك مجموعة تهتم برأى

التلميذ فى المواظبة على الحضور الى المدرسة والاسباب التى قد تسبب انقطاعه عنها وكذلك تترك الفرصة للتلميذ ليقدم اقتراحاته لعلاج المشكلة ٠

ثم مجموعة أخرى من الأسئلة يتضح منها حكم التلميذ على نظام المدرسة فى هذه الفترة وما يجب أن يكون عليه هذا النظام ٠ وهذه المجموعة تؤدى الى أسئلة أخرى يطلب من التلميذ أن يبدى رأيه فى جهد المدرس داخل الفصل وهل يتأثر فى آخر العام أم يظل كما هو وما أسباب تأثر جهد المدرس ؟ وكذلك هل يمكن أن يعتمد التلميذ على نفسه فى بعض الميادين دون حاجة الى جهد المدرس ؟ وهذا بدوره يؤدى الى تنظيم المواد الدراسية قبل نهاية العام الدراسى حسب أهميتها فى نظر التلميذ ٠

مما سبق يتضح أن الغرض من تصميم هذه الاستفتاءات الثلاثة هو تحليل المشكلة والحصول على اقتراحات وحلول لها من عدة مصادر متنوعة وان كانت جميعها تعالج هذه المشكلة ٠

وقد أرسلت هذه الاستفتاءات الى المدارس الثانوية التى يمكن أن تمثل عينة منتشرة من جميع المناطق ٠ ثم فرغت آراء السادة المفتشين والنظار تفريغا عاديا وحللت محتوياتها واتبعت فى ذلك الطرق الاحصائية المناسبة ٠

أما آراء التلاميذ ففرغت على بطاقات خاصة ، وعولجت النتائج احصائيا واستخدمت لذلك الآلات الاحصائية الحديثة ٠

العينة التى أجرى عليها البحث وكيفية اختيارها

لعل من أهم المشاكل التى تواجه الباحث مشكلة العينة التى يجرى عليها البحث لانه يتوقف عليها نتيجة هذا البحث وقد أخذنا عينات ليجرى عليها استفتاء المفتشين الاوائل والمفتشين واستفتاء النظار والمدرسين الاوائل واستفتاء التلميذ ٠

العينة الخاصة بالمفتشين الأوائل

نظرا لوجود السادة المفتشين الأوائل جميعا بالقاهرة وسهولة الاتصال بهم لذلك كانت العينة الخاصة بهم تقرب من ١٠٠ ٠/٠ بمعنى أن كل المفتشين الأوائل تقريبا قد أبدوا رأيهم فى الاستفتاء الخاص بهم ٠

العينة الخاصة بالمفتشين

أرسلت الادارة تستطلع آراء٤٧ من حضرات المفتشين بالتعليم الثانوى فتكرم بالرد منهم ٣٢ مفتشا للمواد المختلفة كما هو مبين بالجدول الآتى :

السادة	العدد
عربى	٥
انجليزى	٤
فرنسى	٣
رياضة	٦
علوم	٦
مواد اجتماعية	٧
رسم	١
المجموع	**٣٢**

العينة الخاصة بالنظار والوكلاء والمدرسين الأوائل

لما كان النظار والمدرسون الأوائل يحسون بالمشكلة موضوع البحث ويعيشون فيها ولما كانت خبراتهم ومحاولاتهم لحل هذه المشكلة ذات قيمة كبيرة فى توضيح المشكلة لذلك حاولنا أن تكون عينة النظار والمدرسين مناسبة بقدر الامكان وحاولنا استطلاع رأى أكبر عدد منهم وقد أمكن جمع آراء وردود ١٩٧ ناظرا ومدرسا أول وذلك فى حين أن الادارة قد أرسلت تستطلع رأى ٢٨٥ ناظرا ومدرسا أولا .

وفيما يلى جدول يبين عدد الردود التى وصلت منهم ومدارسهم الثانوية المختلفة :

المدرسة	العدد	المدرسة	العدد	المدرسة	العدد
الحسينية الثانوية	٣	مصر الجديدة	٨	كفر الشيخ	٨
العباسية الثانوية	١٢	أورمان بنات	٥	بنى سويف	٨
شبرا بنات	٦	الزقازيق	٩	الفيوم	١٠
الابراهيمية	٨	طنطا	٩	المنيا	٨
السنية	٩	بنها	٩	أسيوط بنات	٥
الخديوية	٨	المنصورة	١٣	قنا	٨
شبرا	٥	دمنهور	٨	أسوان	٧
حلوان	٨	الاسماعيلية	٧		
التوفيقية	١١	رأس التين	٥	**المجموع**	**١٩٧**

أما عن المدارس الثانوية التى أرسلت لهـا الاستفتاءات فكان عددهـا ٣١ مدرسة وصلت ردود ٢٥ مدرسة منها فى الموعد ووصلت ردود أربع مدارس متأخرة بعد التفريغ الاحصائى ولم يصل رد مدرستين ٠

العينة الخاصـة بالطلبة

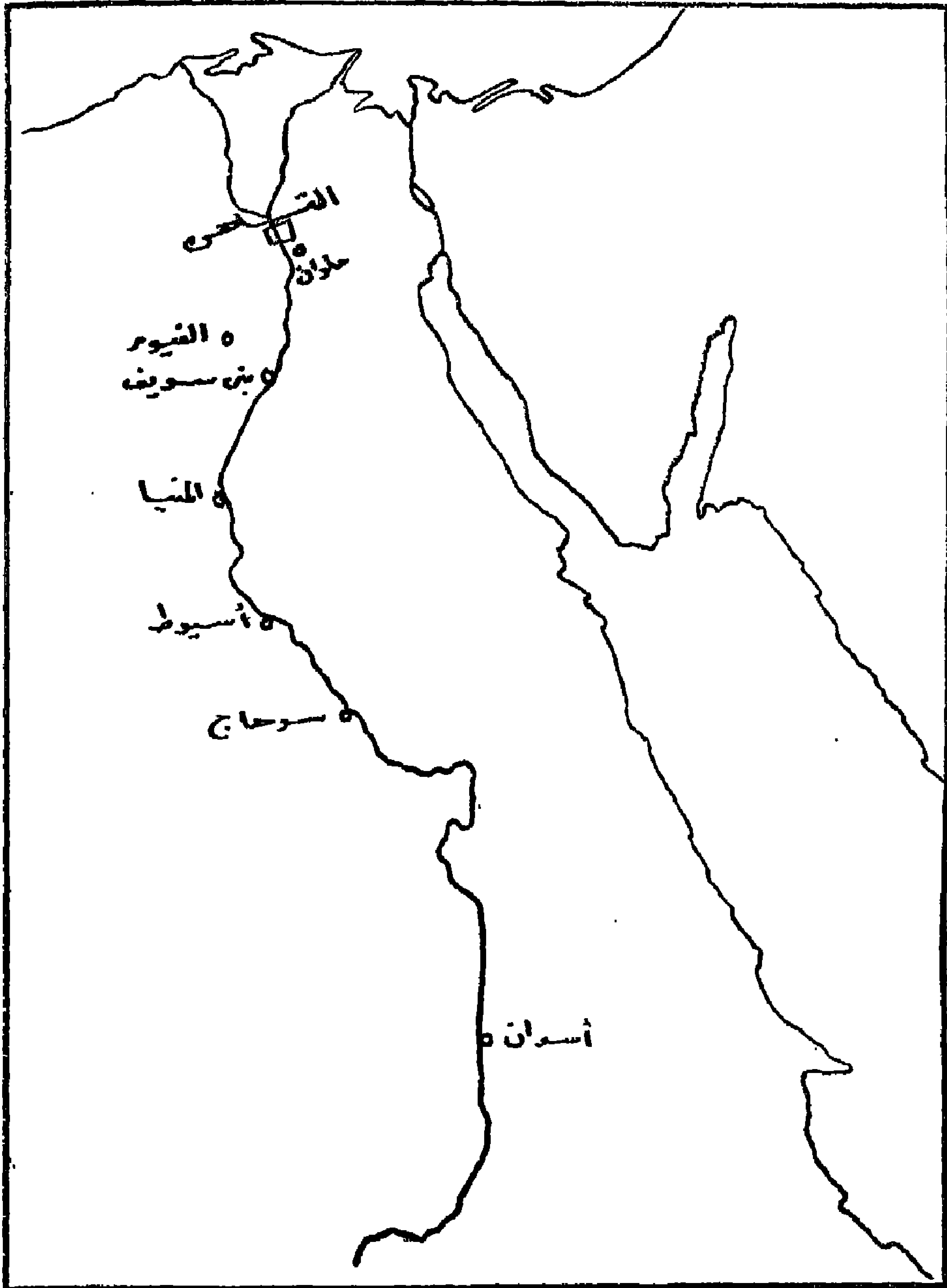
تأتى فى المرحلة الاولى من الأهمية عينة الطلبة التى أجرى عليهـا البحث باعتبارهم هم محور المشكلة ورأيهم فى المشكلة له قيمة كبيرة ، ولما كان عـدد طلبة الشهادة الثانوية كبيرا نسبيا بحيث يصعب علينا أن نأخذ رأيهم جميعا فى المشكلة لأسباب عملية وأسباب تتعلق بصعوبة التنفيذ لذلك كان من المهم أن تختار عينة من هؤلاء الطلبة تمثلهم أصدق تمثيل على أن تمثل العينة أيضا البنات والبنين بنسب مناسبة وكذلك الطلبة فى مناطق التعليم المختلفة ٠ وقد أجرى الاستفتاء على مستويين علميين :

أ) طلبة الشهادة الثانوية العامة ٠

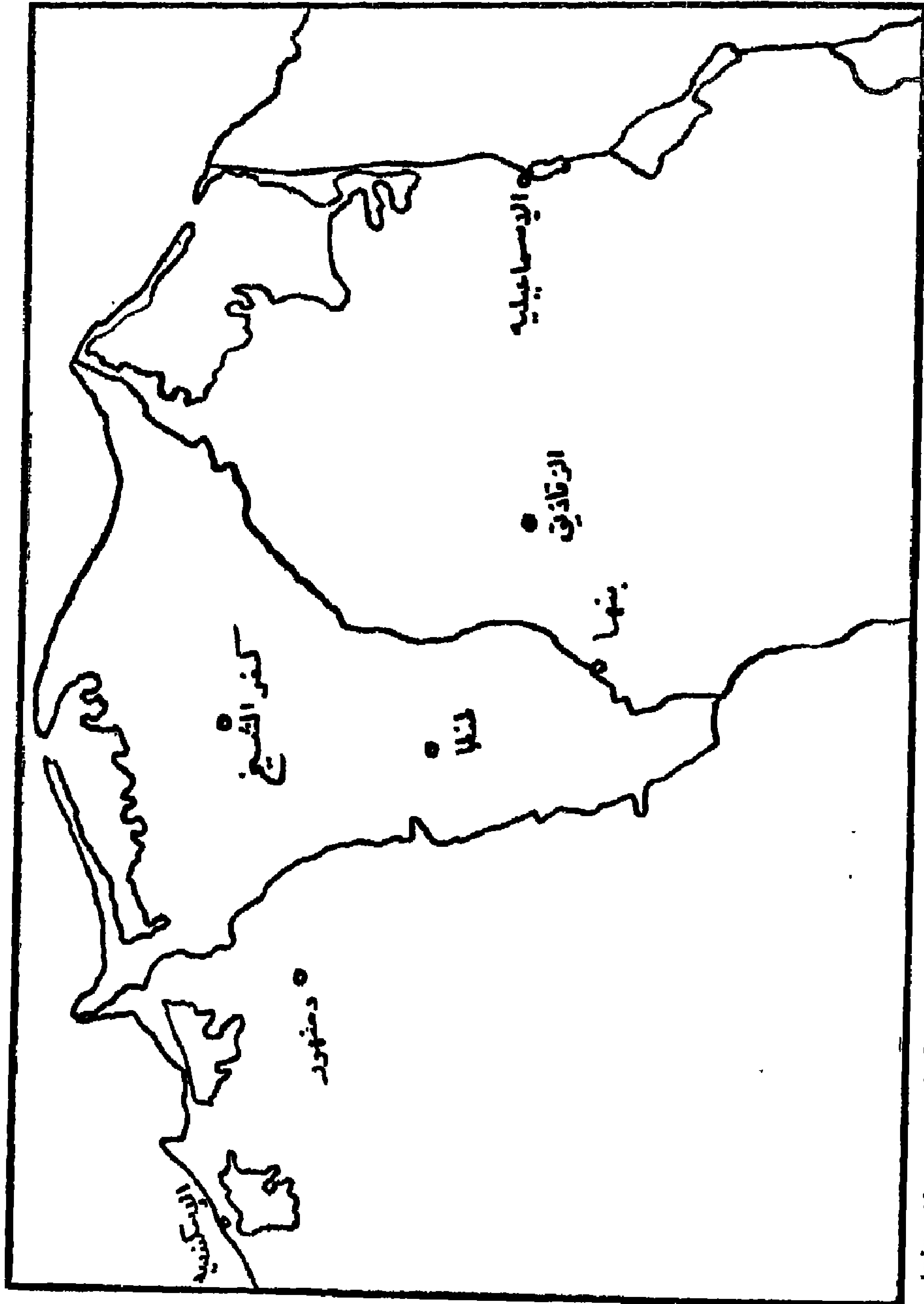
ب) طلبة بعض المعاهد العليا ٠

أما طلبة الشهادة الثانوية العامة الذين أجابوا عـلى الاستفتاء فقـد أحسوا بمشكلة الغياب في السنتين الاولى والثانية الثانوية فلم نقتصر فى العينة على طلبة الشهادة الثانوية العامة الذين ما زالوا يمـرون بالخبرة بل حاولنـا أن نستنير برأى عدد من الطلبة الذين أتموا المرحلة الثـانوية فاخترنا من بينهم ١٣٠ طالبا فى السنة الاولى من ثلاثة معاهد عليا ٠ وبلغ مجموع الطلبة الذين أبدوا رأيهم فى الاستفتاء الخاص بهم ١٢٢٠ طالبا ٠

وقد حاولنا أن يكون طلبة الشهادة الثانوية الذين أجابوا على الاستفتاء عينة ممثلة لجميع مناطق التعليم المختلفة حتى تتضح المشكلات الخاصة بالغياب ٠ (انظر الخريطتين المرفقتين) ٠



خريطة تبين بعض مدن الوجه القبلى التى أخذت منها عينة الطلبة الذين أجابوا على الاستفتاء



خريطة تبين بعض مدن الوجه البحرى التى أخذت منها عينة الطلبة الذين أجابوا على الاستفتاء

كيفية تطبيق الاستفتاءات

قامت ادارة التعليم الثانوى بمعاونة الادارة فى تطبيق الاستفتاءات وذلك بأن أرسلت الاستفتاءات الخاصة بالمفتشين الأوائل والمفتشين والنظار والمدرسين الأوائل عن طريق البريد ٠ فى حين ان ادارة البحوث قد أرسلت مندوبيها الى المدارس الثانوية المختلفة بالقاهرة وكذلك المعاهد العليا للاشراف على تطبيق استفتاء التلميذ الذى أجرى على طلبتها ٠

كما عاونت ادارة الاحصاء فى تفريغ استفتاء التلميذ على بطاقات خاصة وتصنيف النتائج وتبويبها ٠

نتائج البحث

بحث العوامل التى قد يكون لها أثر فى مشكلة الغياب :

وضح مما تقدم أن العوامل التى يحتمل أن يكون لها دخل واضح فى هذه المشكلة قد ترجع الى التلميذ أو المدرس وستناقش هذه العوامل فيما يأتى :

عوامل تتعلق بالتلميذ :

قلنا أن العوامل التى تؤدى الى انقطاع الطلبة عن المدرسة فى الشهرين الأخيرين قد ترجع الى التلميذ أو المدرس أو المدرسة ، وسوف نتكلم هنا عن العوامل التى قد ترجع الى التلميذ وتشجعه على عدم الحضور والانتظام فى الدراسة فى الشهرين الأخيرين. وقد حاولنا أن نسأل التلميذ فى الاستفتاء الخاص به عن أسباب تغيبه وحاولنا أن نستقى منه مقترحاته فى وضع حلول لهذه المشكلة ٠

وكان الاستفتاء المعطى للطلبة يتضمن بعض الأسباب التىقد تؤدى بالتلميذ الى الانصراف عن المدرسة فى الشهور الأخيرة وتمس جانب التلميذ دون المدرسة أو هيئة التدريس ، فمثلا تضمن الاستفتاء سؤالا يذكر فيه الطلبة مدى استفادتهم من الحضور للمدرسة ومقارنة هذه الاستفادة بمذاكرته فى المنزل صباحا اذا انقطع عن المدرسة فى الشهرين الأخيرين من السنة ٠

وكذلك كان من هدف استفتاء التلميذ أن يسأل التلميذ عن الظروف التى قد تكون عائقا له عن حضوره للمدرسة فى الشهرين الاخيرين كالسهر طويلا فى المذاكرة أو اعتماده على الدروس الخصوصية أو استغنائه عن الحضور لانه يستطيع أن يذاكر معظم المواد بمفرده دون حاجة الى المدرس وغير ذلك من الأسباب التى قد تكون دافعا للتلميذ على عدم الحضور للمدرسة والانتظام فيها وسوف نفصل فيما يلى الأسئلة التى وجهت للطلبة واجابات الطلبة عنها ٠

رأى الطلبة فى مدى استفادتهم من المدرسة فى الشهرين الأخيرين

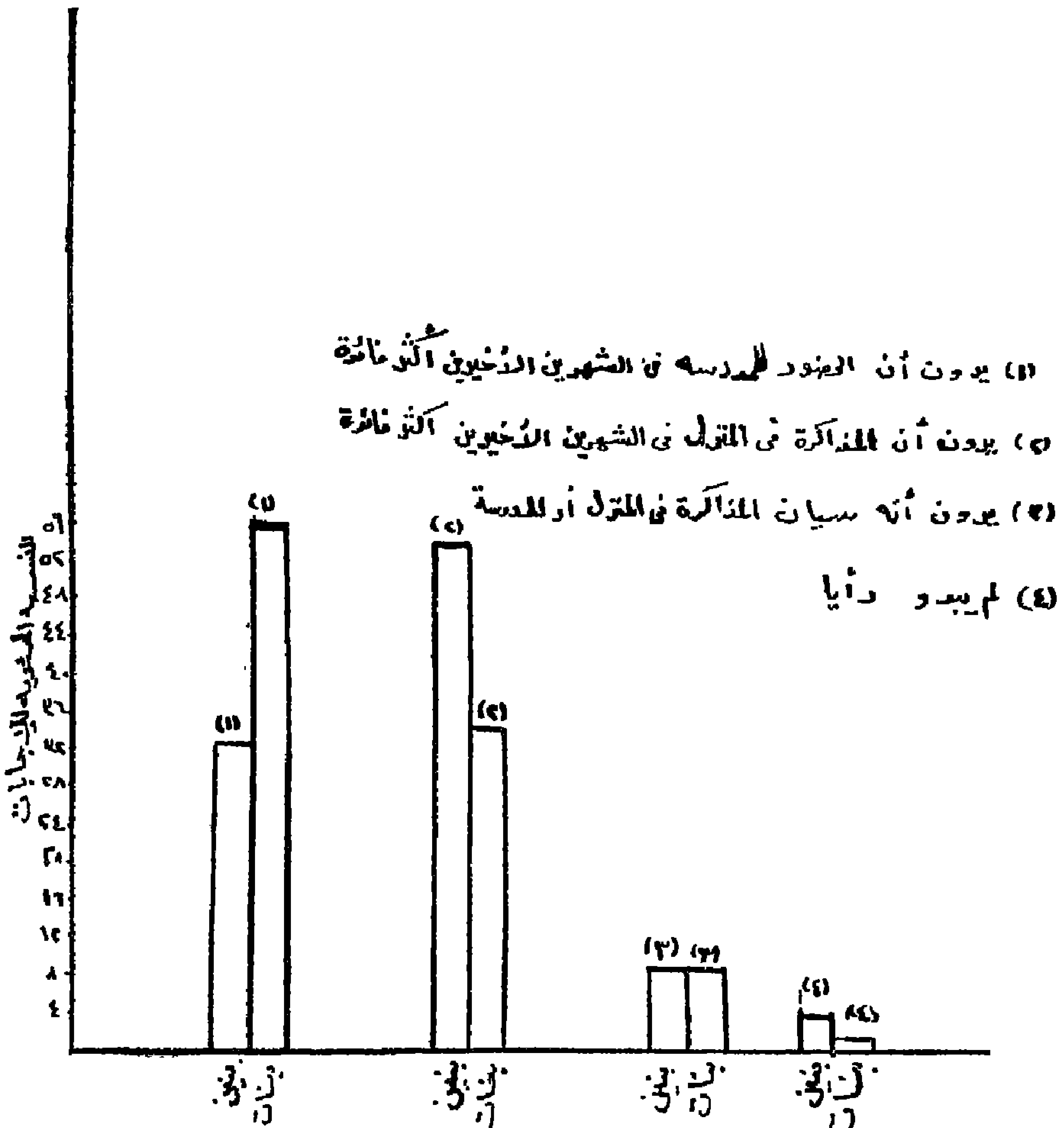
هل يستفيد الطالب لو واظب على الحضور للمدرسة فى خلال الشهرين الأخيرين أكثر مما لو استذكر فى المنزل ؟

كان هذا السؤال ضمن أسئلة الاستفتاء الموجه للطلبة وقد قصد من هذا السؤال المقارنة بين حالتين :

أ — أن يستذكر التلميذ فى المنزل طول اليوم ولا يذهب للمدرسة وذلك فى خلال الشهرين الأخيرين من السنة ·

ب — أن ينتظم فى الدراسة الى آخر العام ·

رسم بيانى رقم (٥) يبين اختلاف نظرة البنين والبنات الى أهمية الحضور للمدرسة فى الشهرين الأخيرين من السنة



ولا شك أن مفاضلة الطالب بين الحالتين السابقتين تكون على أساس أى الحالتين السابقتين أكثر فائدة بالنسبة له وهل حضوره آخر العام للمدرسة قليل الفائدة أم لا ؟

وقد قرر ٣٧ ٠/٠ من الطلبة الذين أجابوا عن الاستفتاء والبالغ عددهم ١٢٢٠ طالبا أن الحضور للمدرسة فى الشهرين الأخيرين أكثر فائدة من الاستذكار بالمنزل ٠ فى حين رأى ٥١ ٠/٠ منهم أن الاستذكار بالمنزل أكثر فائدة ، بينما رأى ٩ ٠/٠ من الطلبة أن فائدة المواظبة على الحضور فى الشهرين الأخيرين تعادل تلك الفائدة التى تعود على التلميذ لو استذكر بالمنزل، ولم يبد ٣ ٠/٠ منهم الرأى فى هذا السؤال ٠

والواقع أن هناك فروقا واضحة بين البنين والبنات فى نظرتهم الى أهمية الانتظام فى الدراسة فى الشهرين الأخيرين من السنة فنجد أن غالبية البنات يرين أن انتظامهن فى الدراسة فى الشهرين الأخيرين يعود عليهن بفائدة أكثر مما لو انقطعن وذاكرن فى المنزل وذلك بخلاف البنين ، ويتضح ذلك من الجدول الآتى والرسم البيانى رقم ٥ المرفق ٠

جدول يبين اختلاف نظرة البنين والبنات

الى اهمية الحضور للمدرسة فى الشهرين الأخيرين من السنة

النوع	نسبة من يرون أن حضورهم اكثر فائدة	نسبة من يرون أن استذكارهم بالمنزل أكثر فائدة	نسبة من يرون أنه سيان الاستذكار بالمنزل أو المدرسة	نسبة من لم يبدو رأيا
بنين ثانوى	٣٣ ٠/٠	٥٤ ٠/٠	٩ ٠/٠	٤ ٠/٠
بنات ثانوى	٥٦ ٠/٠	٣٤ ٠/٠	٩ ٠/٠	١ ٠/٠

ولعل الملاحظة السابقة وهى أن البنات أكثر حرصا على الانتظام فى الدراسة فى نهاية العام من البنين يؤيدها رأى كثير من السادة المفتشين والنظار والمدرسين الأوائل بل أنهم يرون أيضا أن معظم أسباب تغيب البنات عن المدرسة خلال العام الدراسى هى فى الواقع أسباب حقيقية ومرجع التغيب فى الغالب اما المرض أو القيام بأعمال المنزل ٠ أما تغيبهن عن اهمال وقصد فهو

ما يندر حدوثه • وبمقارنة اجابات طلبة المعاهد العليا باجابات طلبة المدارس الثانوية لم نجد فروقا فى الاجابة عن السؤال السابق ذكره ومعنى هـذا أن الطلبة الذين مرت بهم الخبرة لم يفترقوا عن الذين يمرون بالخبرة فعلا الآن•

عدم استذكار الطالب دروسه بانتظام
وأثره فى تغيبه فى الشهرين الأخيرين

هل لانتظام الطالب فى استذكار دروسه أثر فعال فى انتظامه فى الدراسة آخر العام ؟

وهل الطالب الممتاز المجتهد هو الذى يواظب على الحضور فى الشهور الاخيرة من السنة أم الطالب الضعيف غير المجتهد ؟

وقد استطلعنا رأى الطلبة فى ذلك فوافق ٦٣ ٠/٠ من الطلبة على أن الطالب المجتهد هو الذى يواظب على الحضور فى نهاية العام للأسباب الآتية :

أ — أن الطالب المجتهد قد نظم مذكراته من أول العام فعند ما يأتى آخر العام يكون قد قارب على الانتهـاء من دراسته للمقررات فلا يجـد سببا قويا يدفعه للبقاء فى المنزل صباحا والاستذكار فيه •

ب — أن الطالب المجتهد يستطيع اذا حضر للمدرسة أن يتابع المراجعة •

جـ — أن هذا الطالب يجد فى حضوره للمدرسة فى الشهرين الأخيرين من السنة فرصة لمناقشة معلوماته والاستفسار عما قد يصعب عليـه • أما الموافقون على أن الطالب الضعيف هو الذى ينتظم فى الدراسة آخر العام فكان ٣٢ ٠/٠ من مجموع آراء الطلبة فى حين لم يبد ٥ ٠/٠ من الطلبة آراءهم وذلك كما يتضح من التمثيل البيانى الآتى :

يرون أن الطالب المجتهد هو الذى يواظب آخر العام	الطالب الضعيف الذى يواظب
٦٣ ٠/٠	٣٢ ٠/٠

وترجع أسباب انقطاع الطالب الضعيف عن المدرسة فى نهاية العام الى :

أ — اضطراره أن يمكث فى المنزل كل الوقت حتى يستطيع تحصيل ما فاته•

ب ـ عدم فائدة حضوره المراجعة النهائية بالمدرسة نظرا لعدم قدرته على تتبعها ٠

ج ـ السهر طويلا للمذاكرة فلا يستطيع أن يوفق بين هذا السهر وبين الاستيقاظ المبكر للذهاب الى المدرسة ٠

وقد أجمع عدد كبير من السادة المفتشين والنظار على أن من أهم أسباب تغيب الطلبة عن المدرسة فى الشهور الأخيرة عدم الانتظام فى المذاكرة طول العام فيجد الطالب نفسه أمام مجموعات كبيرة من العلوم لم يذاكرها فيضطر للانقطاع ٠

السهر فى الاستذكار وأثره على انقطاع الطلبة عن الدراسة

ان قضاء التلميذ معظم ليله فى الشهرين الأخيرين فى استذكار دروسه يزيد من ارهاقه ويعرضه للضعف والتعب فليس من المعقول أن نجد الطالب الذى يقضى معظم ليله ساهرا يستذكر دروسه يستيقظ مبكرا ليذهب الى المدرسة وحتى لو استطاع أن يحضر الى المدرسة فانه يكون مجهدا لا يستطيع أن يتابع الدراسة أو يفهم الموضوعات التى تعرض عليه فى المدرسة وبذلك لا يجد التلميذ فائدة من الحضور للمدرسة فينقطع عن الحضور ليذاكر صباحا فى المنزل أو لينام لكى يستطيع السهر ليلا ٠

وفى الاستفتاء الخاص بالطلبة سؤال يتضمن رأى الطلبة فى تأثير السهر للاستذكار على انتظامهم فى الدراسة فى الشهرين الأخيرين من السنة ٠

وقد وافق ٦٢ ٠/٠ من الطلبة أن السهر يؤدى الى انقطاعهم عن المدرسة ، فى حين رأى ٣٦ ٠/٠ من الطلبة أن السهر للاستذكار لا يؤدى الى هذا الانقطاع ، ولم يجب ٢ ٠/٠ من الطلبة على هذا السؤال ، ويتضح ذلك من الرسم البيانى التالى :

يرون أن السهر يؤدى الى الانقطاع عن المدرسة	لايرون أن السهر يؤدى الى الانقطاع
٦٢ ٠/٠	٣٦ ٠/٠

وقد يتساءل البعض عن السبب الذى من أجله يطول سهر الطالب فى المذاكرة فى الشهرين الأخيرين من السنة ، وقد أجبنا عن هذا التساؤل حين أرجعنا

سهر الطالب الى عدم تنظيمه المذاكرة من أول العـام واهماله فتكون النتيجة تكتل هذه المواد عليه آخر العام ٠

والواقع أن هذه المشكلة عامة بالنسبة لمجموع الطلبة الا أنها أشـد ظهورا بين طلبة الشهادة الثانوية العامة عنها بين طلبـة سنوات الانتقـال نظرا لأن هؤلاء الطلبة قد تضطرهم امتحانات الفترات إلى المذاكرة من أوائل العام الدراسى

الدروس الخاصة وأثرهـا

ظهرت هذه الملاحظة من آراء السادة المفتشين والنظار كما ورد فى تقاريرهم وردودهم على الاستفتاءات الخاصة بهم فاقترحوا أن عامل الدروس الخاصة له أثر فى تغيب طلبة الشهادة الثانوية العامة عن المدرسة فى الشهرين الأخيرين من السنة وذلك لأن الدروس الخاصة فوق أنها تؤثر فى جهد المدرس من ناحية فانها تؤثر فى التلاميذ من نواح عدة وتدفعهم الى الانقطاع عن الدراسة للاسباب الآتية :

أ ـ أن الدروس الخاصة تدفع التلميذ الى الاستهتار بالمدرسة وعـدم اعطاء أهمية للحضور طالما أنه يستطيع أن يحصل ما فاته وأن يفهم ماقد يغمض عليه بواسطة هذه الدروس الخاصة ٠

ب ـ أن بعض الطلبة يأخذون دروسا خاصة فى معظم المواد وهذه الدروس تكون من الكثرة بحيث تشغل معظم وقت الطالب فى فترة المساء فلايجد التلميذ وقتا يستذكر فيه الا فترة الصباح ٠

وقد حاولنا أن نستطلع رأى الطلبة فى تأثير الدروس الخـاصة فى تغيبهم عن المدرسة وذلك من واقع خبراتهم أو من واقع ما شاهدوه من مدى انتظام زملائهم الذين يأخذون دروسا خاصة فى الدراسة آخر العام ٠

وقد وجهنا الى الطلبة سؤالا يتضمن رأيهم فى مقدار أثر الدروس الخاصة على انتظام الطالب فى الدراسة فى نهاية العام وكانت صيغة السؤال كالآتى :
هل لاعتماد الطلبة على الدروس الخاصة أثر فى تغيبهم عن المدرسة ؟

أ ـ أثر كبير ٠

ب ـ أثر بسيط ٠

ج ـ أثر ملحوظ ٠

د ـ لا أثر له اطلاقا ٠

وكانت اجابات الطلبة كالآتى :

(أ)	(ب)	(جـ)	(د)	**لم يبدوا رأيا**
٢٢ ٠/٠	١٣ ٠/٠	٢٦ ٠/٠	٢٧ ٠/٠	٠٢ ٠/٠

وهذا يدل على أن ٦١ ٠/٠ من الطلبة يرون أن للدروس الخاصة أثرا مباشرا فى غياب التلاميذ ٠

المواد التى يستطيع الطالب ان يستذكرها بمفرده وأثرها فى مشكلة الغياب

قد ينقطع الطالب عن المدرسة فى آخر العام ، لأن الجدول الدراسى كثيرا ما يحتوى على حصص لبعض المواد التى يعتقد الطالب أنه يستطيع أن يستذكرها بمفرده ٠

وقد أردنا أن نعرف مدى الارتباط بين المواد التى يستطيع الطالب استذكارها بمفرده دون حاجة لمساعدة المدرس والمواد التى يرى الطالب أنه ليس فى حاجة الى حضور حصصها فى الشهرين الاخيرين من السنة ٠

وقد سألنا طلبة القسم العلمى فى الاستفتاء الخاص بهم عن المواد التى يرون أنهم لايستطيعون الاستغناء عن المدرس لفهمها وكانت هذه المواد هى :

١ ـ الرياضة ٠

٢ ـ الطبيعة ٠

٣ ـ الكيمياء ٠

أما عن المواد التى يرون أنهم يستطيعون مذاكرتها بدون حاجة الى مساعدة المدرس فهى :

١ ــ احياء ٠

٢ ــ تخصص ٠

٣ ــ عربى ٠

٤ــ انجليزى ٠

٥ ــ فرنسى ٠

والمواد السابقة مرتبة حسب درجة اعتماد التلاميذ على أنفسهم فى مذاكرة هذه المواد فى القسم العلمى وقد اخترنا عينة من طلبة المعاهد العليا فلم تختلف آراؤهم عما تقدم ذكره فى أن المواد العلمية ما عدا الاحياء التى يرون أنه لا يمكن الاستغناء عن المدرس لفهمها ٠

أما عن طلبة شعبة الآداب فقد كانوا على عكس طلبة شعبة العلوم يرون أن اللغات ومادة الفلسفة لا يمكن الاستغناء عن المدرس فى فهمها ٠ وقد يرجع هذا الاختلاف فى النظرة الى اللغات بين طلبة الشعبتين الى أن طلبة شعبة الآداب يهتمون باللغات أكثر من طلبة شعبة العلوم نظرا لانها تدخل كثيرا فى ميدان تخصصهم ويعتبرونها من المواد الأساسية الهامة بالنسبة لهم ٠

وقد رأى طلبة شعبة الآداب أن المواد الآتى ذكرها لا يمكن الاستغناء عن المدرس لفهمها وهى مرتبة حسب أهميتها :

١ ــ فرنسى ٠

٢ ــ انجليزى ٠

٣ ــ فلسفة ٠

٤ ــ عربى ٠

أما عن المواد التى يرى طلبة شعبة الآداب أنهم يستطيعون مذاكرتها بدون حاجة الى مساعدة المدرس فهى :

١ ــ تاريخ ٠

٢ ــ اجتماع ٠

٣ ــ جغرافيا ٠

٤ ــ تخصص ٠

وكان لابد من الربط بين المواد التى يرى الطالب أنه يستطيع أن يفهمها بمفرده ، وبين المواد التى يرى الطالب أنه يستطيع أن يستغنى عن حضور حصصها فى الشهور الأخيرة من السنة ٠

ولذلك تضمن الاستفتاء الخاص بالطلبة أيضا سؤالا عن المواد التى يرى التلميذ أنه يستطيع الاستغناء عن حضورحصصها فى الشهرين الاخيرين وبعد تفريغ الاجابات وجدنا أن المواد التى رأى الطلبة أنهم يستطيعون استذكارها بدون حاجة للمدرس هى نفس المواد التى قرروا أنهم يستطيعون الاستغناء عن حصصها فى الشهرين الأخيرين من السنة ٠

ولا شك أن تخفيض حصص المواد التى يرى الطلبة انهم يستطيعون استذكارها بمفردهم من الجدول المدرسى فى الفترة الأخيرة من العام الدراسى يمكن أن يكون له أثر فعال فى تقليل نسبة الغياب آخر العام ٠

الحالة الاجتماعية لبعض الطلبة وأثرها على تغيبهم فى آخر العام

أبدي بعض السادة المفتشين والنظار ملاحظاتهم فى أن الحالة الاجتماعية لبعض الطلاب قد تؤدى الى انقطاعهم من المدرسة فى الشهرين الأخيرين ولو أن هذه الحالة ليست عامة بمعنى أنها لاتشمل مجموع الطلبة ، بل هى تخص طائفة من الطلبة الذين تقيم عائلاتهم بعيدا عن المناطق التى بها مدارسهم ، وهؤلاء الطلبة يمكن تقسيمهم الى قسمين :

(ا) فئة تسافر يوميا من مقر اقامتهم الى المدرسة ٠

(ب) فئة تقيم بالقرب من المدرسة بعيدا عن العائلة ٠

وقد يكون بعض الطلبة من الفئتين السابقتين قادرين على تحمل تكاليف السفر أو الاقامة بمفردهم بعيدا عن عائلاتهم ، ولكن هناك غالبية كبيرة منهم تجد فى هذه النفقات عبئا كبيرا لذلك يتغيب معظم هؤلاء الطلاب عن المدرسة بمجرد انتهاء المناهج وذلك ضغطا للنفقات ٠

أثر حرارة الجو على غياب الطلبة

ذكر كثير من السادة المفتشين ، وخاصة من زار منهم مدن أعالى الصعيد ، وكذلك السادة نظار ومدرسو مدارس الوجه القبلى أنه ابتداء من شهر أبريل ترتفع درجة حرارة الجو بدرجة كبيرة مما يجعل الحضور للمدرسة وتلقى

الدروس فيها متعذرا فترتفع نسبة الغياب خلال هذا الشهر ارتفاعا كبيرا • (والرسم البيانى رقم ٦ يوضح هذه الظاهرة) •

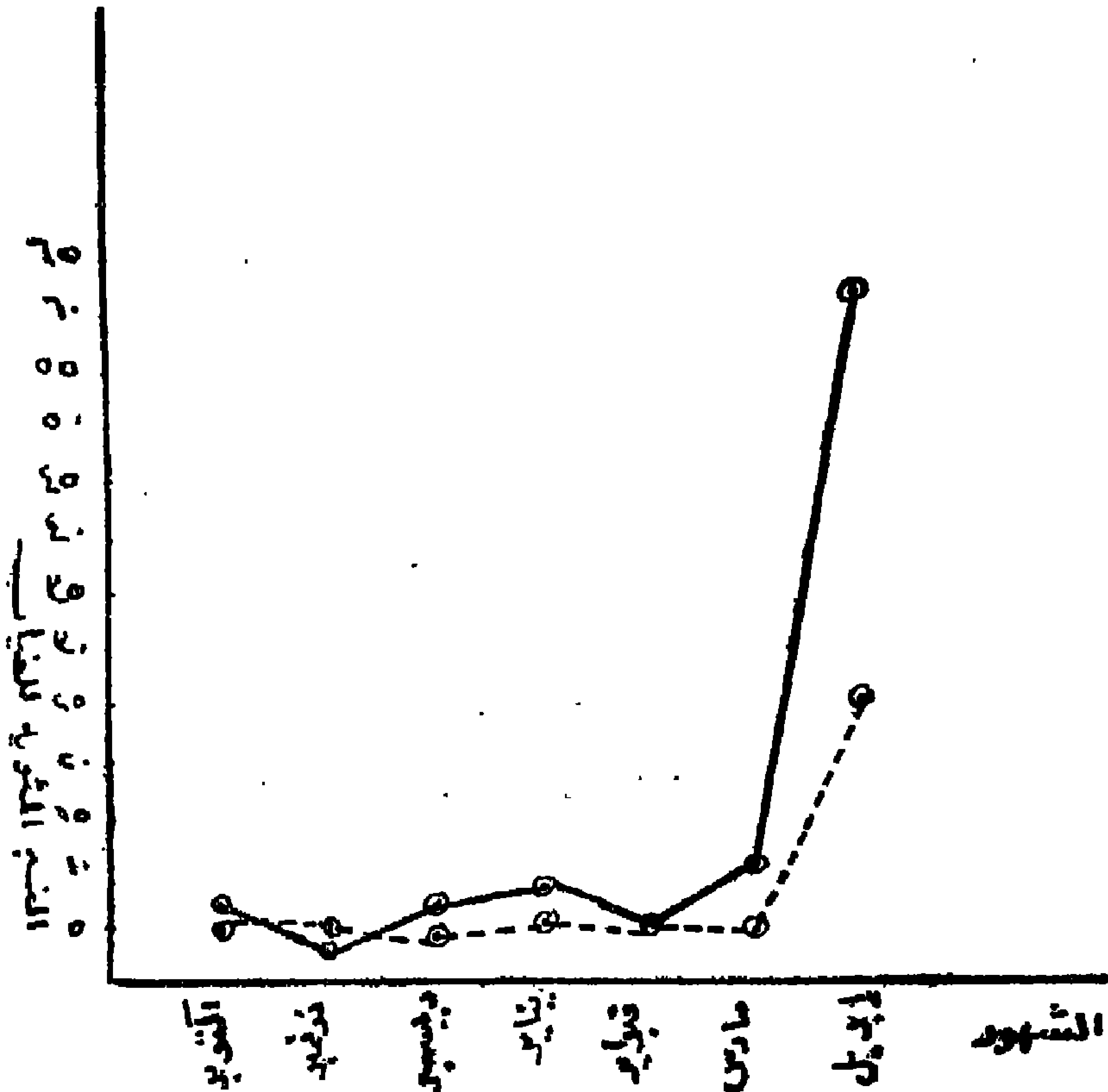
وهذا الرسم يحتوى على خطين بيانيين لمقارنة نسب الغيـاب فى احـدى مدارس القاهرة ، ونسب الغياب فى احدى مدارس الوجه القبلى ، فنجد أن الغياب يكون عاديا فى الشهور بين أكتوبر ومارس ، ولـكن نجد أن نسبة الغياب فى شهر أبريل ترتفع ، ولكن هذا الارتفاع يكون كبيرا ومفاجئا فى مدارس الوجه القبلى • ومرجع ذلك فى الغالب الى اشتداد حرارة الجو وتعذر الاستفادة من الحضور للمدرسة • (أنظر الرسم البيانى رقم ٦) •

رسم بيانى (٦) يوضح نسب غياب التلاميـذ فى مدرسـتين احداهما بالقاهرة ، والأخرى بالصعيد ، وذلك فى الشـهور بين أكتـوبر وأبريل سنة ١٩٥٦ •

– – – – تمثل مدرسة القاهرة •

ـــ تمثل مدرسة الصعيد •

العوامل التى تتعلق بالمدرس :



العوامل التى تتعلق بالمدارس

ان للمدرس أثرا كبيرا فى الطلبة ، اذ على قدر اهتمامه بطلبته واخلاصه لهم ، تكون استجابة الطلبة اليه ، ويكون حرصهم على متابعة دروسه وعدم التخلف عنها ، وهو من أهم العوامل فى نجاح المدرسة أو فشلها ٠

وقد ظهر من هذا الاستفتاء أن أثره كان واضحا وملموسا فى كثرة غياب الطلبة فى الشهرين الأخيرين من السنة ، وأن مسئوليته فى هذه المشكلة ترجع الى العوامل الآتية :

الانتهاء من المناهج قبل نهاية العام بوقت طويل

يحرص كثير من المدرسين ، بل أغلبهم ، على الانتهاء من المناهج قبل نهاية العام بوقت طويل ، ولا يخفى أن هذا يكون على حساب الطلبة ، لأن الانتهاء المبكر من المقرر يستلزم السرعة فى الشرح وعدم التركيز ، كما أنه لايعطى الطلبة الضعفاء فرصة كافية تتناسب مع مقدرتهم فى التحصيل والفهم ٠

وقد وضعنا فى الاسفتاء الذى وزعناه على السادة المفتشين الأوائل ، والمفتشين عدة اقتراحات لعلاج مشكلة الغياب فى آخر العام ، وطلبنا منهم ترتيبها حسب أهميتها فى نظرهم ، فكان توزيع المنهج على جميع أشهر السنة هو الأول فى الترتيب كعلاج لحل هذه المشكلة ٠

عدم تنظيم المراجعة

لايهتم معظم المدرسين بتنظيم المراجعة ، لأن حرصهم على الانتهاء المبكر من المقررات لايشجعهم على المراجعة الجزئية عقب كل باب من أبواب المنهج يضاف الى هذا عدم القيام بمراجعة نهائية منظمة فى آخر العام ٠

وقد أجاب ٨٣ ٠/٠ من الطلبة الذين اشتركوا فى الاستفتاء بأن تنظيم المراجعة فى آخر العام يشجعهم على المواظبة على الحضور بينما كانت نسبة الذين أجابوا بعكس ذلك ١٦ ٠/٠

٨٣ ٠/٠ يوافقون على تنظيم المراجعة	١٦ ٠/٠ لايوافقون
٨٣ ٠/٠	١٦ ٠/٠

عدم الاهتمام بالاجابة عن مجموعات مختلفة من الاسئلة

من مصلحة جميع الطلبة فى آخر العام أن يجيبوا عن مجموعات مختلفة من الأسئلة الشاملة للمقرر ، سواء أكانت مأخوذة من الامتحانات العامة السابقة أو من مصادر أخرى · وعدد المدرسين الذين يشبعون رغبة التلاميذ فى هذه الناحية قليل جدا ، الأمر الذى يدعو الطلبة الى عدم الاهتمام بحضور الحصص فى آخر العام ·

وقد اشتمل الاستفتاء الخاص بالطلبة على سؤال قصد به معرفة ما اذا كانت الاجابة عن مجموعة من أسئلة الامتحانات فى آخر العام واجبة أم لا ، فكانت النتيجة أن ٩٥ ٠/٠ أجابوا (نعم) ، ٣ ٠/٠ أجابوا (لا) ، ٢ ٠/٠ لم يبدو رأيا ·

أجابوا (نعم)	٣ ٠/٠ أجابوا (لا)
٩٥ ٠/٠	

مسئولية المدرس فى انصراف الطلبة الى الدروس الخاصة

نتيجة لاهتمام المدرس بانجاز المقررات فى وقت مبكر وما ينتج عن ذلك من عدم تركيز المعلومات فى أذهان الطلبة ، ونتيجة لعدم المراجعة المنظمة فى آخر العام ، نرى أن كثيرا من الطلبة يشعرون أنهم فى حاجة الى دروس خاصة فى بعض المواد التى يقصر فيها جهدهم منفردين عن الالمام بها الماما كاملا ، وينشأ عن ذلك اهتمامهم بهذه الدروس الخاصة والاعتماد عليها والانصراف عن المدرسة ، أو على الأقل عدم الاهتمام بالمواظبة على تلقى الدروس بها فى آخر العام ·

وقد تبين من الاستفتاء الذى أجريناه على الطلبة أن كثرة منهم أقرت بأن اعتمادهم على الدروس الخاصة له أثر كبير فى تغيبهم عن المدرسة آخر العام·

قلة جهد المدرسين فى آخر العام

اشتمل الاستفتاء على سؤال قصد به معرفة رأى الطلبة فى جهد المدرسين آخر العام، وقد أجاب ٧٤ ٠/٠ منهم بأنهذا الجهد يقل فى الشهرين الأخيرين

من السنة،وهذه النسبة تمثل الأغلبية العظمى الذين اشتركوا فى الاستفتاء من الطلبة وهذه الاجابة تلقى ضوءا قويا على شعور الطلبة نحو مدرسيهم فى آخر السنة وما ينتظرونه من مساعدتهم وتفسر لنا عاملا من العوامل التى تشجع الكثيرين منهم على عدم المواظبة لأن الطالب اذا لم يكن شعوره بالفائدة التى سيحصل عليها من أساتذته قويا انعدم فى نفسه الدافع الذى يدفعه الى الذهاب الى المدرسة وفضل فى هذه الحالة السعى وراء الفائدة عن طريق آخر ٠

ومع أن هناك عوامل كثيرة تقلل من جهد المدرسين فى آخر العام فان أقوى هذه العوامل ينحصر فى أحد الأسباب الآتية أو فيها مجتمعة وهى :

١ ـ الانتهاء المبكر من المقرر ٠

٢ ـ انشغال المدرس بالدروس الخاصة والمجموعات وما يبذله فيهما من جهد قد يمتد أثره الى جهده فى الفصل ٠

٣ ـ انشغاله بامتحانات النقل وما تتطلبه هذه الامتحانات من وضع أسئلة يحتاج اعدادها الى جزء كبير من وقته وتفكيره حتى تكون مناسبة لمستوى الطلبة سليمة من أوجه النقد ٠ يضاف الى ذلك مساعدته للمدرسة فى اعداد ما تتطلبه هذه الامتحانات من كشوف وبيانات ٠

تهاون المدرس فى دقة حصر الغياب فى آخر السنة

هناك عوامل كثيرة تدفع الطلبة الى عدم الانتظام فى الحضور الى المدرسة آخر العام ، منها ما سبق ذكره ، ومنها ما قد يكون صادرا عن عدم ميل الطالب الى الدراسة أو عن يأسه من النجاح اذا كان ضعيفا ، ومنها ما يكون راجعا الى تحريض بعض الطلبة لزملائهم على التخلف عن الحصص كلها أو بعضها اشباعا لاهوائهم فى الانصراف الى أنواع مختلفة من الملاهى ، خصوصا فى المدن ٠ وكثيرا ما يجد هذا النوع من الطلبة تهاونا من المدرسين فى كثير من المدارس فى حصر الغياب فى بدء كل حصة ، خصوصا فى المدة الأخيرة من السنة ، اذ يكتفى كثير من المدرسين بالتوقيع على استمارة الغياب بدون اجراء الحصر فعلا ومراعاة الدقة فيه ٠ وبهذا لايقوم بواجبه فى معاونة المدرسة على الدقة فى معرفة الطلبة الذين يتخلفون عن الدراسة لكى تتخذ معهم من الاجراءات ماقد يكون نافعا فى وضع حد لمثل هذا السلوك ٠

وهذا التصرف من المدرس يشجع الطالب على الاستهتار بالنظام المدرسى ، وعلى التخلف عن الحصص كلها أو بعضها ٠

وقد أقر الطلبة بذلك فعلا فى الاستفتاء الخاص بهم ، اذ أجاب ٦٦ ٠/٠ منهم بأن التهاون فى حصر الغياب له أثر فى تغيبهم عن المدرسة قبل نهاية العام وأجاب ٣٢ر٥ ٠/٠ بأنه لا أثر لذلك فى غياب الطلبة ٠

أجابوا بأن التهاون فى حصر الغياب له أثر فى تغيبهم	يرون أنه لا أثر لهذا التهاون فى الغياب
٦٦ ٠/٠	٣٢ر٥ ٠/٠

العوامل التى تتعلق بالمدرسة :

هل يمكن أن ترجع بعض أسباب هذه المشكلة الى المدرسة بنظامها ودقتها فى الاشراف على التلاميذ فى هذه الفترة من السنة الدراسية ؟

للاجابة على هذا السؤال استعرضنا آراء السادة المفتشين والنظار وأخيرا التلاميذ ٠ فبالرجوع الى آراء المفتشين نجد أن هناك شبه اجماع تام بين آرائهم على أن المشكلة موجودة بصورة واضحة وحالة المدارس فى الشهرين الأخيرين تدعو الى التساؤل فعلا عن حل لمشكلة غياب التلاميذ ٠ وقد ألقى السادة المفتشون عبئا كبيرا من المسئولية على المدرسة وهيئة التدريس فيها وقد أمكن استخلاص ما يلى من آرائهم بعد تحليلها :

١ – المدرسة لاتهتم بحصر الغياب فى هذه الفترة ، بل أحيانا لاتهتم بتسجيله أو حتى ارسال خطابات الغياب الى أولياء الامور ، مع العلم بأن فى هذه الفترة من السنة يجب أن يكون الاتصال بين ولى الامر والمدرسة اتصالا دائما لمجابهة مثل هذه المشكلات وغيرها ٠

٢ – المدرسة فى هذه الفترة تهتم اهتماما كليا بامتحانات النقل وتنظيمها والاشراف عليها وهذا بدوره يؤدى الى اهمال الدراسة فى السنة الثالثة ، الامر الذى يشجع التلاميذ على التغيب والانقطاع ٠

٣ – ادارة المدرسة فى آخر العام لاتهتم اهتماما فعليا بالنظام العام فى المدرسة ، ولا تدقق فى الاشراف على التلاميذ أو المدرسين أنفسهم من ناحية التأخير أو الغياب ٠

ويرى السادة المفتشون فى ناحية أخرى أن هناك مدارس كثيرة لم تهتم بهذه المشكلة رغم وجودها ، وقليل من المدارس الاخرى حاولت علاج هذه

المشكلة على نطاق ضيق فتشددت فى حصر الغيـاب فى هـذه الفترة ، كما خفضت عدد الحصص فى الجدول الدراسى • وعلى أى حال فهذه المحاولات حتى ان لم تكن قد أثرت فعلا ، فانها تعطى فكرة عن مدى حساسية هذه المدارس للمشكلة فى حد ذاتها •

وبعد : فيقترح السادة المفتشون هذه الاقتراحات مرتبة حسب أهميتها فى وجهة نظرهم :

أولا ـ توزيع المنهـج توزيعا عادلا على جميـــع أشهر السنة مع مراعاة مراجعة كل جزء بعد الانتهاء منه مراجعة مفيدة منظمة •

ثانيا ـ التشـــدد فى حصر الغياب بصورة جـدية تؤدى الى عـدم استهتار التلميذ بسلطة المدرسة •

ثالثا ـ عقد امتحانات للتجربة فى الشهرين الأخيرين •

رابعا ـ تطبيق عقوبة الفصل لمن يتغيب أكثر من خمسة عشر يوما •

أما السادة نظار المدارس الثانوية والمدرسون الاوائل بها فانهم يتفقـون بصورة واضحة مع المفتشين فى أسباب تغيب التلاميذ فى هـذه الفترة حتى فى تراخى ادارة المدرسة فى محاسبة التغيب •

وكذلك يتفقون معا فى أن ادارة المدرسة تصر على وجود بعض المواد التى لاتهم التلميذ من وجهة نظره هو ـ فى الجدول الدراسى حتى آخر العام • وعدم التفكير بعمل جدول مخفف يساعد التلميذ على استغلال وقته للاستذكار فى هذه الفترة ويرى السادة النظار أنه يمكن أن يكون قانون فصـــل المتغيب له أثر جدى اذا أمكن التغلب على سهولة الحصول على الشهادات المرضية •

ويقترح النظار أن يحرم الطالب من دخول الامتحان اذا لم يحصـــل على النسبة المقررة للحضور • هذا من ناحية ،ومن ناحية أخرى يقترحون اختصار اليوم المدرسى ابتداء من أول أبريل ، وكذلك توزيع المنهج على جميع أشهر السنة وتنظيم مراجعة أجزائه بحيث تسير المراجعة مع الدراســة جنبـا الى جنب •

ونرى أنه من المهم أيضا استعراض آراء ومقترحات التلاميذ ، وهم كما قدمنا ، لهم نصيب كبير فى هذه المشكلة •

فعند تحليل استفتاء التلميذ وجدنا أنه مما يجدر بالملاحظة أن ٤٤ ٠/٠ من التلاميذ يقررون أن اهمال المدرسة فى حصر الغياب له دخـــل كبير فى غياب التلاميذ ، ٢١ ٠/٠ يقررون أن أثره ضعيف ويرى ٣٣ ٠/٠ انه لا أثر له اطلاقا ٠

وفى سؤال آخر يرى ٧٤ ٠/٠ من المجموعة أن النظام العام فى المدرسة له دخل كبير فى مسألة حضور التلاميذ أو غيابهم ، بينما يرى ٢٤ ٠/٠ عكس ذلك ٠

ومن هذين السؤالين يتضح فكرة التلميذ عن عـلاقة المدرسـة كادارة واشراف بغيابه فى الفترة الاخيرة من العام الدراسى ٠

وأما عن مقترحاتهم فيقترح ٨٤ ٠/٠ منهم وضع جدول لتنظيم المراجعـة ليتمكنوا من حضورها والاستفادة منها٠وان لم يتيسر وضع جدول للمراجعة فى آخر العام أو حدث أن كانت هذه المراجعة غير جدية فيقترح ٦٢ ٠/٠ من التلاميذ تنظيم مراجعة كل جزء من المنهج على حدة ٠ ولـكن بجانب هـذا الاقتراح الأخير فان ٦٦ ٠/٠ من أفراد العينــة يقررون أنهم فى حاجــة الى مراجعة عامة فى آخر العام ٠

وأما من ناحية الجدول الدراسى آخر العام فيرى :

٣ ٠/٠ من أفراد العينة أن يحتوى الجدول على ٦ حصص يوميا ٠

١ ٠/٠ من أفراد العينة أن يبقى الجدول كما هو ٠

٣٢ ٠/٠ من أفراد العينة أن يحتوى الجدول على أقل من ٤ حصص يوميا ٠

٦٣ ٠/٠ من أفراد العينة أن يحتوى الجدول على أربع حصص يوميا ٠

فمن هذه النتائج نرى أن معظم أفراد العينة يفضلون أن يحتوى جـدول الدراسة على أربع حصص يوميا ٠

خلاصة البحث

من المعلومات الواردة في التقارير السنوية للمدارس ، ومن تقارير السادة المفتشين قد تمكنا من توضيح وتحديد مشكلة كثرة غياب التلاميذ فى الشهرين الأخيرين من العام الدراسى ، الأمر الذى تشكو منه الادارة العامة للتعليم الثانوى .

وظهر لنا أن هذه المشكلة لا وجود لها تقريبا فى مدارس البنات ، ويمكننا أن نرجع ذلك للأسباب الآتية :

١ — نوع النظام السائد فى مدارس البنات والاهتمام فيها بحصر الغياب والحضور الى آخر يوم فى العام الدراسى .

٢ — تحرص بعض التلميذات على الحضور الى المدرسة هربا من الاعمال المنزلية التى يكلفن بها عادة اذا بقين فى المنزل طول اليوم .

٣ — تقبل كثير من التلميذات على المدارس الى آخر يوم من العام رغبة فى تغيير الجو المنزلى ، لأن الآباء لايسمحون لهن بالخروج بمفردهن وذلك بخلاف البنين الذين يمكنهم أن يذاكروا دروسهم فى المنزل صباحا ، ويسمح لهم الآباء بالخروج بعد الظهر للنزهة بعض الوقت .

٤ — اذا خرجت التلميذة من المنزل خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسى بقصد الذهاب للمدرسة ، فانها تذهب عادة . وذلك بخلاف البنين ، فان بعضهم يخرجون بقصد الذهاب الى المدرسة ، ولكنهم لا يصلون اليها لأنهم يذهبون الى النزهة أو الى السينما أو غيرها . وهذا يحدث كثيرا فى المدن .

وقد تبين أن نسبة غياب التلاميذ فى مدارس القاهرة خلال الشهرين الأخيرين أقل من نسبة غياب تلاميذ مدارس الوجه البحرى ومدارس الوجه القبلى ، كما تبين أن نسبة غياب التلاميذ فى أعالى الصعيد مرتفعة أكثر من غيرها فى باقى مدارس القطر وذلك للاسباب الآتية :

١ — نجد أن نسبة كبيرة من تلاميذ مدارس الوجه البحرى والوجه القبلى

تقيم عائلاتهم بعيدا عن المناطق التى بها مدارس وهؤلاء التلاميذ يمكن أن نقسمهم الى فئتين :

(ا) فئة تسافر أو تنتقل يوميا من مقر اقامتهم الى المدارس •

(ب) فئة تقيم بالقرب من المدرسة بعيدا عن عائلاتهم •

ومعظم هؤلاء التلاميذ من الفئتين ينقطعون من المدرسة خلال الشهرين الأخيرين ضغطا للنفقات ، وبمجرد انتهاء المدرسةمن تدريس المناهج التى تنتهى عادة مبكرا •

٢ ـ ترتفع نسبة الغياب فى مدارس أعالى الصعيد نتيجة لارتفاع درجة الحرارة ، وخصوصا لأن عددا كبيرا من التلاميذ يقطنون فى مناطق بعيدة عن مقر المدرسة •

وظهر لنا أن نسبة غياب تلاميذ المدارس الحرة أقل من نظيرتها فى المدارس الأميرية ، ويمكن أن نرجع ذلك الى عوامل مختلفة منها ما يأتى :

١ ـ اهتمام المدارس الحرة بنتيجتها الدراسية ، لذلك تعمل على تشجيع التلاميذ على الحضور •

٢ ـ اعتماد تلاميذ هذه المدارس على المدرسة اعتمادا كليا ، ولذلك تقل أو تنعدم الدروس الخاصة ونظام المجموعة ، ولذلك يقبلون عليها الى آخر العام •

وهناك احتمال عدم العناية بحصر الغياب وتوخى الدقة فى البيانات المدونة فى السجلات المدرسية والتى منها أخذنا هذه المعلومات• مما يجعل هذا العامل هو السبب الوحيد لقلة نسبة الغياب الظاهرية التى قد لا تمثل الواقع •

وقد تبين من بحث ودراسة مشكلة غياب تلاميذ المدارس الثانوية خلال الشهرين الأخيرين أنها تخضع لعوامل مختلفة منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ماله علاقة بالمدرس والمدرسة •

العوامل الخاصة بالتلميذ :

١ ـ يرى كثير من التلاميذ (٥١ ٠/٠) أن الاستذكار فى المنزل خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسى أكثر فائدة من الحضور الى المدرسة ولذلك يفضلون التغيب عن المدرسة •

٢ ـ يرجع تغيب التلاميذ فى أواخر العام الدراسى الى عدم انتظام معظمهم فى

استذكار دروسهم أولا بأول أثناء العام ولذلك يضطرون الى البقاء فى المنزل معظم الوقت ليحصلوا ما فاتهم فى الأشهر الأولى من العام وحتى اذا ذهبوا الى المدرسة فانهم لا يستفيدون من مراجعة المدرس لأجزاء المنهج لأنهم لم يذاكروها بعد .

٣ ـ عدم انتظام كثير من التلاميذ فى الاستذكار من أول العام يدفعهم الى السهر الطويل فى أواخره ولذلك يجدون صعوبة فى الاستيقاظ مبكرا للذهاب الى المدرسة ويرجع ٦٢.٠/٠ من التلاميذ سبب انقطاعهم عن المدرسة فى أواخر العام الى السهر والشعور بالتعب والاجهاد فى الصباح .

٤ ـ الدروس الخاصة لها أثرها فى تغيب التلاميذ بوجه عام وفى تغيب تلاميذ الشهادة الثانوية العامة بوجه خاص لأنها تدفعهم الى الاستهتار بالمدرسة طالما أن هذه الدروس تعوضهم بما يفوق ما يحصلون عليه اذا حضروا الى المدرسة .

٥ ـ اشتمال الجدول الدراسى فى المدة الأخيرة من العام على حصص لبعض المواد التى يرى التلميذ انه يستطيع ان يستذكرها بمفرده يشجعه على عدم المواظبة فى هذه المدة .

٦ ـ كثيرا ما تكون الحالة الاجتماعية سببا فى غياب بعض التلاميذ الذين تقيم عائلاتهم بعيدا عن المناطق التى بها مدارسهم فيتغيبون فى أواخر العام لتخفيف الأعباء المالية عن الآباء مثل تكاليف الانتقال أو الاقامة بعيدا عن مقر العائلة .

العوامل الخاصة بالمدرس :

١ ـ ينتهى المدرسون عادة من تدريس المناهج قبل نهاية العام بوقت طويل بالرغم من منشورات الوزارة التى تنص على توزيع المنهج على أشهر السنة .

٢ ـ لا يضع المدرسون خطة للعمل فى الحصص بعد الانتهاء من المنهج فالبعض يترك التلاميذ يذاكرون والبعض الآخر يسأل التلاميذ عن الصعوبات والمشكلات التى قد يجدها التلميذ أثناء المذاكرة وبالاضافة الى ذلك فان البعض يشجع التلاميذ صراحة على التغيب والمذاكرة فى المنزل .

٣ ـ يحتاج التلاميذ الى مراجعة عامة منظمة فى آخر العام حتى أن ٨٣ ٠/٠ منهم يفضلون المواظبة على الحضور الى المدرسة اذا وجدت هذه المراجعة . ولكن

المدرسون يهملون المراجعة المنظمة التى تربط بين مواضيع المنهج وتوضيح العلاقات بينها • واذا قام المدرس بمراجعة فانهـا فى الغالب تكون غـير منظمة أو غير منتظمة ولذا تفقد قيمتها •

٤ ـ الانتهاء من تدريس المناهج فى وقت مبـكر ، واهمال المدرسين للمراجعـة الجزئية عقب كل باب لهضم المادة وتثبيتهاواهمال المراجعة النهائية المنظمة بسبب انصراف بعض التلاميذ الى الدروس الخاصة فى أواخر العـام مما يؤثر فى عدم انتظامهم فى الحضور الى المدرسة •

٥ ـ نظام الامتحانات الحالى يجعل التلاميـذ يهتمون بالتمرن على الاجـابة عن مجموعات الأسئلة للامتحانات فى السنوات السابقة أو الأسئلة المختلفة الشاملة للمقرر ولكن عدم اهتمام كثير من المدرسين بذلك يدفع التلاميذ الى عدم المواظبة فى المدة الأخيرة من العام •

٦ ـ قلة جهد المدرسين آخر العام نتيجة لانشغالهم باعداد امتحانات الانتقال وربما لانشغالهم بالدروس الخاصة أيضا يضعفاهتمام التلاميذ بالمواظبة ويقلل من شعورهم بالفائدة من الحضور الى المدرسة •

٧ ـ تهاون المدرسين فى دقة حصر الغياب فى كل حصة فى الفترة الأخيرة من السنة يشجع التلاميذ على الاستهتار بالنظام المدرسى وعـلى التخلف عن الحصص كلها أو بعضها •

العوامل التى تتعلق بالمدرسة :

١ ـ لا تهتم المدرسة الاهتمام الكافى بحصر الغياب وتنفيذ القانون الخاص به خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسى ولا تهتم أيضا بارسالخطابات الغياب الى أولياء الأمور حتى يشتركوا مع المدرسة فى حل هذه المشكلة •

٢ ـ تركز المدرسة اهتمامها فى هذه الفترة من العام على تنظيم امتحانات النقل واعدادها بدرجة تؤثر على سير الدراسة فى المدرسة فى جميع الفرق بوجه عام وفى الفرقة الثالثة بوجه خاص ولذلك ينقطع جميع تلاميذ هذه الفرقة عن الحضور فى بعض المدارس لشعورهم بانشغال المدرسة عنهم واهمالها لهم •

٣ ـ يضعف اهتمام المدرسة بالنظام العام بها ولا تعنى العناية الكاملةبالاشراف على المدرسين أنفسهم •

٤ ـ تسير معظم المدارس على تنفيذ خطة الدراسة وجداول الحصص الى آخر يوم من العام الدراسي ولما كان جدول الحصص يشتمل على بعض المواد التى لا تهم التلميذ ـ من وجهة نظره ـ ولذا يرى التلميذ أنه يضيع وقته سدى فى حضوره الى المدرسة ولذلك يفضل انقطاعه عنها ٠

٥ ـ عدم تبكير بعض المدارس فى وضع جدول حصص مخفف يساعد التلميذ على استغلال جزء كبير من وقته فى الاستذكار بالمنزل فى أواخر العام الدراسى ٠ وحتى اذا وضعت المدرسة جدولا مخففا فانها لا تعرف الأسس التى يجب أن تتوافر فى مثل هذا الجدول حتى يفيد التلميذ من حضوره الى المدرسة بجانب توفير الوقت الكافى للمذاكرة بالمنزل ٠

٦ ـ لا تهتم المدارس بوضع نظام عام للمراجعة بعد الانتهاء من المقررات والاشراف على تنفيذه ٠

المقترحات

بعد بحثنا عن أسباب كثرة تغيب التلاميذ خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي مستنيرين فيها بآراء السادة المفتشين الأوائل والمفتشين والنظار والوكلاء والمدرسين الأوائل والمدرسين وآراء تلاميذ المدارس الثانوية والطلبة الذين أنهوا الدراسة الثانوية وأصبحوا الآن فى سنتهم الأولى من دراستهم العالية يمكننا أن نتقدم ببعض المقترحات التى نرى أنها تعالج أهم أسباب تغيب التلاميذ فى هذه الفترة :

١ ـ الاشراف الدقيق من السادة المفتشين والمدرس على تنفيذ المنهج على اشهر السنة ٠

٢ ـ توزيع المنهج على اشهر السنة يتيح للتلميذ هضم الموضوعات وفهمها ويتيح للمدرس تنظيم مراجعة جزئية عقب كل باب لمعرفة النقط التى يصعب فهمها على التلاميذ ويجد المدرس فرصة لاعطاء تطبيقات كثيرة لا يمكنه أن يعطيها الآن كما انه لا يمكنه ان يقوم بمراجعة جزئية عقب كل باب لاهتمامه بانهاء المنهج فى اقصر وقت ممكن ٠

٣ ـ يجب أن تهتم المدرسة ويهتم المدرسون بحصر الغياب فى كل حصة بدقة وأن تقوم المدرسة من جانبها بتسجيل الغياب واخطار أولياء أمور التلاميذ بحالات الغياب أولا بأول مع استدعائهم الى المدرسة عند الضرورة للاشتراك

معها فى بحث مشكلات الغياب الخاصة بأبنائهم والا تتهاون المدرسة فى تنفيذ قانون الفصل على التلاميذ الذين يتغيبون أكثر من خمسة عشر يوما مع التدقيق فى قبول الأعذار والشهادات المرضية التى يقدمونها عند غيابهم •

٤ ـ اختصار جدول الحصص اليومى فى الشهر الأخير من العام الدراسى وجعله مقصورا على المواد التى يحتاج التلاميذ فيها الى مساعدة المدرس ، وقد تبين من هذا البحث أنه يجب أن يشمل جدول قسم الآداب على عدد كاف من حصص اللغات وجدول قسم العلوم على عدد كاف من حصص الرياضة والعلوم • وعندئذ يجد الطالب فى حضوره الى المدرسة فائدة كبرى يحرص عليها كما أن اختصار اليوم المدرسى يوفر للتلميذ الوقت اللازم لاستذكار دروسه بالمنزل وبهذا لا يرى مسوغا لانقطاعه عن المدرسة •

٥ ـ يجب أن تشرف المدرسة على تنظيم المراجعة العامة لأجزاء المنهج خلال الشهر الأخير كما يقوم المدرسون الأوائل بنصيب فى المراجعة العامة وذلك باعطاء محاضرات عامة لجميع فصول الفرقة لشرح أبواب معينة •

٦ ـ مساعدة التلاميذ فى حل مجموعات مختلفة من الأسئلة الشاملة للمقرر خلال الشهر الأخير من العام الدراسى اذ لوحظ أنهم جميعا يهتمون بذلك كل الاهتمام ويجدون فيه وسيلة لتثبيت معلوماتهم وتمرينا لهم على حل أسئلة الامتحان الى أن تتغير نظرة المجتمع والتلاميذ الى الامتحان •

٧ ـ تنظيم المدرسة لأعمالها من حيث اعداد امتحانات النقل وغيرها بشرط ألا تطغى هذه الأعمال الموسمية على أعمال المدرسين الأصلية ويجب أن يقوموا بها بعد اليوم المدرسى القصير أو فى أوقات فراغهم بحيث لا تتأثر الدراسة فى المدرسة •

٨ ـ اعطاء مدارس الوجه القبلى الحرية فى تحديد مواعيد بدء اليوم المدرسى ونهايته فى الشهرين الأخيرين من السنة لكى تتلائم مع ظروفها المحلية حيث تشتد هناك حرارة الجو فى هذه الفترة من السنة •

وقد عرضت هذه المقترحات على ادارة التعليم الثانوى فى مارس ١٩٥٧ لتقوم بتنفيذ ما تراه من هذه المقترحات •

ملحقات البحث

١ ـ نموذج استفتاء التلميذ ونتائجه •

٢ ـ الاستفتاء الخاص بالسادة المفتشين الأوائل والمفتشين •

٣ ـ الاستفتاء الخاص بالسادة النظار والمدرسين الأوائل •

تلخيص لتفريغ استفتاء التلميذ

رقم السؤال	الاجابات	ثانوى بنين	ثانوى بنات	عالى بنين	عالى بنات
١	ا	٣١٩	٧٩	٣١	٣٦
	ب	٥١٨	٤٧	٤٢	١٤
	حـ	٩٣	١٣	٤	٤
٢	ا	٦٢٠	٧٦	٤٥	١٨
	ب	٣١٩	٦٢	٣٢	٢٥
٣	ا	٧٤٠	٩٣	٥٣	١٩
	ب	١٩٩	٤٤	٢٣	٢٦
٤	ا	٣٠٤	٤٤	٣٦	١١
	ب	٢٤٧	٤٢	٢٥	١٨
	حـ	١٢٧	١٥	١٢	٩
	ى	٢٥٨	٣٧	١٥	٧
٥	ا	٣٩٩	٧٢	٧٦	٢٢
	ب	٢١٠	٢٤	١٨	٩
	حـ	٣٤٤	٣٩	١٤	١٤
٦	ا	٦٨٢	١٢٠	٦٣	٣٩
	ب	٢٥٨	١٩	١٢	٦
٩	ا	٥٨٧	١٠٤	٥٥	٣٨
	ب	٣٢٧	٢٨	١٤	٥
١٢	ا	٥٨	٤	٤	٣٤
	ب	٥٩٦	١٠٩	٥٥	١٠
	حـ	٣٥٦	٢٣	١٤	١
	ى	٥	٢	٤	—
١٣	ا	٧٤٩	٩٢	٢٨	٦٩
	ب	١٩٦	٤٩	١٧	٩

(تابع) تلخيص لتفريع استفتاء التلميذ

رقم السؤال	الاجابات	ثانوى بنين	ثانوى بنات	عالى بنين	عالى بنات
١٤	ا	٨٦٠	١٣٠	٣٩	٦٦
	ب	٩١	١١	٥	١٠
١٥	ا	٢٠٨	١٧	٤	١٠
	ب	٧٣٦	١٢١	٤١	٥٦
١٦	ا	٧٦	٤	٦	٩
	ب	٨٧١	١٣٤	٤٣	٦٦
١٨	ا	٤٢١	٨٢	١١	٣٧
	ب	٥٣٦	٥٣	١	٣٨
٢١	ا	١٠٦٣	١٣٠	٤٤	٧٠
	ب	١٦٨	١١	١	٨
٢٢	ا	٥٨٥	٩٤	٣٥	٥١
	ب	٣٢٧	٤٥	١٠	٢٧
٢٣	ا	٦٣١	١١٤	٢٩	٥٠
	ب	٣٠٩	٢٥	١٦	٢٦
٢٤	ا	٧٦٢	١٢٠	٣٨	٦١
	ب	١٨٢	٢٠	٦	١٦
٢٥	ا	٩١٥	١٣٢	٤٤	٧٢
	ب	٢٣	٨	١	٥
٢٦	ا	٧٩٩	١١٧	١١	٦٢
	ب	١٧٢	٢٢	—	١٥

وزارة التربية والتعليم
الادارة العامة للتعليم الثانوى
والادارة العامة للبحوث الفنية (فرع التخطيط)

استفتاء التلميذ

هذا استفتاء للطلبة مكون من عدة أسئلة ، وليس المقصود به اختبار للشخصية أو تقدير للمعلومات ، ولكن الغرض الأساسى منه هو تقديم المعونة للمهتمين بدراسة أسباب تغيب بعض طلبة الشهادة الثانوية العامة عن المدرسة قبل انتهاء العام الدراسى بفترة طويلة حتى يمكن توضيح وحل هذه المشكلة ٠

والذى نرجوه منك هو الاجابة بحرية وصراحة عن الاسئلة التالية :

تعليمات :

(١) لاتكتب اسمك لأن المهم هو معرفة رأيك فقط ٠

(٢) اكتب اسم المدرسة ٠

(٣) ضع دائرة حول رقم الاجابة التى تتفق مع رأيك فى كل سؤال ٠

المدرسة :

الشعبة :

السن :

١ ـ هل تعتقد أن الطالب يستفيد لو واظب على الحضور للمدرسة فى خلال الشهرين الأخيرين أكثر لو استذكر فى المنزل ؟

(ا) يستفيد الطالب من الحضور للمدرسة أكثر ٠

(ب) يستفيد الطالب من الاستذكار فى المنزل أكثر من الحضور للمدرسة ٠

(ج) سيان الحضور الى المدرسة أو الاستذكار فى المنزل ٠

٢ ـ اذا شعرت بالتعب نتيجة للسهر للاستذكار فهل تنقطع فى خلال الشهرين الأخيرين عن المدرسة ؟

(ا) نعم
(ب) لا

٣ ـ هل يقل جهد المدرس داخل الفصل في نهاية العام الدراسى نتيجة للانتهاء من المنهج ؟

(ا) نعم
(ب) لا

٤ ـ هل لاعتماد بعض الطلبة على الدروس الخاصة أثر فى تغيبهم عن المدرسة ؟

(ا) أثر كبير •
(ب) أثر بسيط •
(جـ) أثر ملحوظ •
(د) لا أثر له اطلاقا •

٥ ـ لاتهتم بعض المدارس بحصر الغياب قبل نهاية العام بمدة فهل تظن أن ذلك :

(ا) يؤثر فى غياب التلاميذ •

(ب) أثره ضعيف •

(جـ) لا أثر له فى غياب التلاميذ •

٦ ـ هل النظام المدرسى له علاقة بانتظام التلاميذ الى آخر السنة ؟

(ا) نعم
(ب) لا

٧ ـ ما المواد التى لا يمكنك أن تستغنى عن المدرس لفهمها (أذكر المواد حسب أهميتها بالنسبة لك) •

(١) • • • (٢) • • • (٣) • •
(٤) • • • (٥) • • • (٦) • • •

٨ ـ ما المواد التى تستطيع أن تدرسها دون حاجة للمدرس ؟
(المواد هى (١) • • • (٢) • • • (٣) • •
(٤) • • • (٥) • • • (٦) • •

٩ – أى الطلبة يواظب على الحضور الى آخر العام ؟

١ – الطالب المجتهد .

٢ – الطالب الضعيف .

١٠– اذا كان الطالب المجتهد هو الذى يواظب على الحضور الى المدرسة الى آخر العام الدراسى فما هو السبب (اكتب السبب باختصار) . . . .

١١– واذا كان الطالب الضعيف هو الذى يواظب على الحضور الى آخر العام فما هو السبب (اكتب السبب باختصار) . . . .

١٢– يحسن أن يشمل جدول الدراسة فى الشهرين الأخيرين على :

(ا) ٦ حصص يوميا .

(ب) ٤ حصص يوميا .

(ج) أقل من ٤ حصص يوميا .

(د) أفضل الابقاء على الجدول كما هو .

١٣– هل يمكن أن تستغنى عن حضور حصص بعض المواد فى الشهرين الأخيرين ؟

(ا) نعم وما هى :

(ب) لا

١٤– هل تشـــعر فى الشهرين الأخيرين أنك فى حاجة الى وقت أطول للاستذكار فى المنزل ؟

(ا) نعم

(ب) لا

١٥– هل ترى أن بعض المناهج لاداعى لمراجعتها بعد الانتهاء منها ؟

(ا) نعم وما هى :

(ب) لا

١٦- هل توافق على توزيع المنهج على جميع أشهر السنة دون توفير وقت للمراجعة ؟

(ا) نعم

(ب) لا

١٧- اذا وافق الطالب على توزيع المنهج على جميع أشهر السنة فاختر الأسباب التى تظن أنه وافق من أجلها على ذلك ما يأتى :

(ا) يحول توزيع المنهج دون انقطاعه عن المدرسة ٠

(ب) يزيد من معلوماته ٠

(جـ) يقوى استعداده للامتحان النهائى ٠

(د) أسباب أخرى وهى ٠٠٠

١٨- هل تحرص على حضورك الى المدرسة خلال الشهرين الأخيرين ؟

(ا) نعم

(ب) لا

١٩- اذا كان الطالب يحرص على حضوره الى المدرسة خلال الشهرين الأخيرين فاختر الأسباب التى تظن أنه يحرص من أجلها على ذلك مما يأتى :

(ا) لأن المراجعة بالمدرسة ذات فائدة له فى نهاية العام ٠

(ب) لأنه يقابل أصدقاءه من التلاميذ ٠

(جـ) لأنه لا يستطيع الاستذكار فى المنزل صباحا ٠

(د) لأسباب أخرى هى ٠٠ ٠٠ ٠٠

٢٠- اذا كان الطالب لايحرص على حضوره الى المدرسة خلال الشهرين الأخيرين فاختر الأسباب التى لا يحرص الطالب من أجلها على ذلك مما يأتى :

(ا) لأنه لايشعر بأية فائدة من الحضور الى المدرسة ٠

(ب) لأنه يستذكر فى المنزل ٠

(جـ) لأن المراجعة غير منظمة ٠

(د) لأسباب أخرى وهى ....

٢١ــ اذا وضع جدول لتنظيم المراجعة فى خلال الشهرين الأخيرين فهل تواظب على الحضور الى المدرسة ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٢ــ اذا كانت مراجعة المدرسة للمنهج فى آخر العام غير مجدية ، فهل توافق على الاكتفاء بمراجعة كل باب من المنهج على حدة بعد الانتهاء منه ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٣ــ اذا فرض أن المدرسة تقوم بمراجعة كل جزء من المنهج بعد الانتهاء منه ووضع امتحان فيه فهل ترى أنك تحتاج الى مراجعة عامة للمنهج فى آخر العام ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٤ــ هل ترى أن الاجابة على مجموعات أسئلة كثيرة من الامتحانات أكثر فائدة من اعادة شرح المنهج فى آخر العام ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٥ــ هل ترى أنه يجب أن تجيب على مجموعات من أسئلة الامتحانات قبل نهاية العام ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٦ــ هل توافق على حضور امتحانات التجربة التى تجريها المدرسة فى آخر العام ؟

(ا) نعم

(ب) لا

٢٧ـ اذا وافق الطالب على دخول امتحان التجربة فى آخر العـام فاختر الأسباب التى تظن أن الطالب يوافق من أجلها على ذلك مما يأتى :

(ا) امتحان التجربة فيه تمرين للطالب على الاجابة فى الامتحـان النهائى .

(ب) يعرف الطالب الأجزاء التى لم يذاكرها جيدا .

(ج) يقيس مدى ما حصله الطالب بالنسبة لزملائه .

(د) يعرف الطالب مدى احتمال نجاحه أو رسوبه .

(هـ) أسباب أخرى وهى ....

٢٨ـ اذا لم يوافق الطالب على عقد امتحانات للتجربة فى آخر العام فاختر الأسباب التى تظن أنه لايوافق من أجلها على ذلك مما يأتى :

(ا) امتحان التجربة يضيع وقت التلميذ والمدرسة .

(ب) لايحضره معظم التلاميذ .

(ج) نتائجه لاتتفق مع الحقيقة لعدم دقته وانتظامه .

(د) لأن الطالب لايكون مستعدا للامتحان عادة .

(هـ) أسباب أخرى وهى ....

وزارة التربية والتعليم
ادارة التعليم الثـــانوى
ادارة البحوث الفنية (فرع التخطيط)

اســـــتفتاء

للسادة المفتشين الأوائل والمفتشين

(بخصوص مشكلة تغيب التلاميذ فى خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسى)

١ ـ هل حدث أن زرت مدرسة فى الشهرين الأخيرين من العام الدراسى وكيف كانت حالها من ناحية انتظام الدراسة ؟ وما توجيهاتك التى وجهتها الى المدرسين والى ادارة المدرسة ؟

٢ ـ هل للمدرسة وهيئة التدريس بها دخل فى وجود هذه المشكلة ؟

٣ ـ ما المحاولات التى تقوم بها المدرسة لحل هذه المشكلة ـ هل لك نقد أو تعليق ؟

٤ ـ ما الأسباب عموما التى تراها ذات أثر فعال فى انقاطع التلاميذ عن المدرسة فى المدة الأخيرة من العام وهل المنهج وطريقة التدريس تدخل ضمن هذه الأسباب وكيف ؟

٥ ـ هذه بعض اقتراحات لمحاولة حل هذه المشكلة ـ رتب هذه الاقتراحات حسب أهميتها فى نظرك (ضع رقم (١) أمام أفضل الاقتراحات ، ورقم (٢) أمام الذى يليه وهكذا) .

...... ـ التشديد فى حصر الغياب .
...... ـ تطبيق عقوبة الفصل لمن يتغيب أكثر من خمسة عشر يوما .
...... ـ توزيع منهج الدراسة على جميع أشهر السنة .
...... ـ عقد امتحانات للتجربة فى الشهرين الأخيرين .

٦ ـ هل شاهدت تنفيذ بعض هذه المقترحات فى المدارس التى زرتها وما مدى نجاحها ؟

٧ ـ هل لك اقتراحات أخرى يمكن تنفيذها بحيث تحل المشكلة ؟

وزارة التربية والتعليم
الادارة العامة للتعليم الثانوى
الادارة العامة للبحوث الفنية
(فرع التخطيط)

استفتاء

للسادة النظار والمدرسين الأوائل
بخصوص مشكلة تغيب التلاميذ
فى خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسى

١ ـ هل يغيب التلاميذ فى جميع المواد أم فى بعضها ؟ وما هى المواد التى يتغيب التلاميذ فيها أقل من غيرها ؟

٢ ـ ما الظروف التى تشجع التلاميذ على التغيب ؟

٣ ـ هل للمدرسة دخل فى وجود هذه المشكلة ؟ وكيف ذلك ؟

٤ ـ ما الدور الذى تقوم به المدرسة وهيئة التدريس لعلاج تغيب التلاميذ؟ وما مدى نجاحها فيه ؟

٥ ـ هل للانتهاء من المناهج مبكرا أثر فى غياب التلاميذ ؟

٦ هل يقبل التلاميذ على امتحانات التجربة التى تجريها المدرسة فى أواخر العام الدراسى ؟ ولماذا ؟

٧ ـ هل تظن أن التلاميذ يفيدون من حضورهم الى المدرسة أكثر من استذكارهم فى المنزل ؟

٨ ـ هل العناية بحصر الغياب وتنفيذ قانون فصل التلميذ اذا تغيب أكثر من ١٥ يوما يحل هذه المشكلة فى جميع الفرق الدراسية ؟

٩ ـ ما هى المحاولات التى قمت بها كناظر أو مدرس أول لتشجيع التلاميذ على الحضور ؟ وما مدى نجاحها ؟

١٠ـ ما مقترحاتك التى يمكن تنفيذها بحيث تحل هذه المشكلة ؟

الإحصاء ومشكلات التربية والتعليم

(١) مشكلة كثرة تغيب المدرسات

اعداد الاستاذ محمد فهمى أمين
باشراف الدكتور سليمان عبد العاطى

لاشك أن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة واصلاح ، ولا غرو فانه مبنى على البحث العلمى والاستقراء المنطقى والمشاهدات والتجارب العلمية والاحصاءات الدقيقة ، وهذه الاخيرة هى المفتاح لكل من يطرق باب البحث والتخطيط ، وهى النور الذى يكشف لنا الحقائق ٠ وها هى ادارة الاحصاء بالوزارة وقد تجمع لديها من الاحصاءات فى نواحى التربية والتعليم المختلفة ستعالج فى سلسلة من الابحاث بعض المشاكل التربوية الهامة مستندة فى ذلك على الاحصاء الدقيق والاتجاهات الحديثة فى التربية تحت عنوان (الاحصاء ومشكلات التربية والتعليم) وستعالج فى هذا البحث مشكلة كثرة تغيب المدرسات فى مراحل التعليم المختلفة ٠

هيئة تحرير الصحيفة

قامت ادارة الاحصاء فى أواخر شهر يونية الماضى باجراء دراسة استطلاعية مبدئية على عشرة مدارس بنات بالقاهرة لمعرفة حالات الاجازات العارضة والمرضية ، وأجازات الوضع خلال العام الدراسى ٥٦ ـ ١٩٥٧ ٠

وكان عدد المعلمات فى هذا البحث ٣٧١ معلمة منهن ١٣٦ غير متزوجات ، ٢٣٥ معلمة متزوجة ٠

وقد تبين أن ٩٠ ٪ من الآنسات قد استنفدن الأجازات العرضية وأن ٢٣ ٪ منهن قد أخذن أجازات مرضية ٠

أما المتزوجات فقد تبين أن ٩٠ ٪ منهن قد استنفدن الاجازات العرضية، وأن ٤٣ ٪ منهن قد أخذن أجازات مرضية ، وهذه النسبة تبلغ ضعف النسبة بين الآنسات تقريبا ٠

وتبين كذلك أن ٢٠ فى المائة من المتزوجات قد أخذن أجازات وضع ، وأن ٦٠ فى المائة من هؤلاء قد أخذن أجازات مرضية أيضا ٠

وفى احدى المدارس الاعدادية وعدد مدرساتها ٤٨ منهن ١٠ معلمات أخذن أجازات وضع ، ٢٠ معلمة أخذن أجازات مرضية ، ٦ معلمات جمعن بين الاجازات المرضية واجازات الوضع خلال العام الدراسى ٥٦ — ١٩٥٧ ٠

وقد تسبب عن هذا تعطيل الدراسة وارهاق باقى المدرسات بالحصص الاضافية غير المجدية غالبا ٠

ومن المعلوم أن الخوف من الارهاق بسبب تغيب الأخريات قد يؤدى بالبعض الى انتحال الأعذار لأخذ أجازات ٠

وتزداد المشكلة تعقيدا فى المرحلة الابتدائية حيث يوجد (أو يجب أن يوجد) نظام معلمة الفصل المشغولة طول اليوم الدراسى ، فاذا تغيبت معلمة تعطل الفصل طول اليوم لأنه لايوجد من تحل محلها ٠

وقد حاولنا اعطاء فكرة عن النسبة المئوية لايام الغيا بالى مجموع العمل خلال هذا العام الدراسى ، أى فى المدة من ٢١ ديسمبر سنة ١٩٥٦ الى آخر يونية سنة ١٩٥٧ ويقدر عدد أيام العمل بحوالى ١٦٠ يوما وذلك بضرب عدد كل من الغير متزوجات والمتزوجات فى عدد أيام العمل وقسم مجموع أجازات كل نوع على حدة على حاصل الضرب وضرب الناتج فى ١٠٠ فحصلنا على النتائج الآتية :

بالنسبة للمعلمات غير المتزوجات وعددهن فى هذا البحث ١٣٦ معلمة وجد أن مجموع أيام الغياب ٧٣٧ يوما ٠

فتكون النسبة المئوية = $\frac{١٠٠ \times ٧٣٧}{١٦٠ \times ١٣٦}$ = ٣ر٥ ٪ تقريبا ٠

ومعنى ذلك أن كل ١٠٠ معلمة غير متزوجة يحتجن الى ٣ر٥ معلمة لسد النقص المترتب على غيابهن ٠

وبالنسبة للمعلمات المتزوجات وعددهن ٢٣٥ معلمة

وجد أن مجموع أيام الغياب ٣٣٤٨ يوما ٠

فتكون النسبة المئوية = $\frac{٣٣٤٨ \times ١٠٠}{٢٣٥ \times ١٦٠}$ = ٩ ٠/٠ تقريبا

ومعنى ذلك أن كل ١٠٠ معلمة متزوجة يحتجن الى ٩ معلمات لسد النقص المترتب على غيابهن ٠

واذا أخذنا في الحسبان أن عدد المعلمات والموظفـــات فى مراحل التعليم المختلفة فى الوزارة يبلغ ٢١٦٣٩ تقريبا كما يدل على ذلك الاحصـــاء الذى أجرته الادارة فى العام المـاضى :

وقـد وجـد أن بينهن ١٢٤٥٤ غير متزوجات ، أى بنســبة ٥٧ ٠/٠ تقريبا ٠ فيكون مجموع الفاقد من العمل يعـــادل عمل = $\frac{١٢٤٥٤ \times ٣٫٥}{١٠٠}$

= ٤٣٦ موظفة تقريبا ٠

ووجد أن عدد المتزوجات ٩١٠٠ تقريبا ، أى بنســبة ٤٣ ٠/٠ فيـكون مجموع الفاقد من العمل بين المتزوجات مايعادل = $\frac{٩١٠٠ \times ٩}{١٠٠٠}$ = ٨١٩ موظفة تقريبا ٠

ويكون المجموع الـكلى لفاقد العمـل يعادل عمل ٤٣٦ + ٨١٩ = ١٢٥٥ موظفة أى بنسبة ٥ ٠/٠ من المجموع الكلى تقريبا ٠

يتضح من هذا أن مشكلة تغيب المعلمات هى مشكلة هامة جديرة بالبحث ، ويحسن أن تفحص على نطاق أوسع من مختلف نواحيها وأن يوضع لها العلاج العملى لسد الفراغ المترتب على كثرة تغيب المعلمات وقـد يرجع تغيبهن الى ارهاقهن بالعمل ، وخاصة فى أوقات الحمل التى لايتحملن فى أثنائها العمل المرهق ٠ كما أن كثرة الغياب تسبب اعطاء حصصـــا اضـافية لبـــاقى المدرسات ، وأيضا بقاء المدرسات المتزوجات طو لاليوم الدراسى بالمدارس مع تحملهن تبعات المنزل بعد ذلك يسبب لهن ارهاقا شديدا مما يؤدى الى اعتلال الصحة وكثرة الاجازات المرضية ــ كما يبدو أن طرق علاج هذه المشكلة كثيرة متعددة فنذكر منها على سبيل المثال المقترحات الآتية :

١ ــ بالنسبة للمدرسات الحاملات فى الاشهر الاخيرة بعد الشهر السادس

(ا) تخفض عدد الحصص بنسبة بسيطة ٠

(ب) تجمع الحصص اما فى الصباح واما بعد الظهر حتى يســتطعن

أخذ قسط وافر من الراحة لان الارهاق ، كما أسلفنا ، يتسبب عنه المرض وكثرة الغياب •

٢ — بالنسبة للمدرسات المتزوجات ذوات الاطفال — وقد وجد أن عدد من لهن ولدين أو أكثر يبلغ حوالى ٤٠ ٠/٠ من مجموع المتزوجات يجوز أن تخصص حجرة أو حجرتين بالمدرسة كدور حضانة لأطفال المدرسات وتتولى المدرسات تمويلها حتى يشعرن بشىء من الطمأنينة على أبنائهن أثناء تأدية عملهن •

٣ — التريث فى تأثيث مدارس البنات لان المدرسين الموجودين الآن فى مدارس البنات هم عصب هذه المدارس ، وعليهم تعتمد المدارس فى القيام بالرحلات والحفلات وأخذ الحصص الاضافية بدلا من المدرسات المتغيبات لانهم أقدر بلا شك على تحمل المشاق •

٤ — تعيين مدرسات احتياطيات يقمن بالاشراف فى المدارس ويأخذن حصصا بدلا من المدرسات المتغيبات حتى لايضيع وقت الطالبات سدى ،وذلك بواقع مدرسة واحدة لكل عشرين مدرسة فى المتوسط ، كما يتضح لنا من هذا البحث الاحصائى •

ومرفق بهذا البحث الاستطلاعى جدولا يبين عدد من أخذن أجازات خلال العام الدراسى ٥٦ — ١٩٥٧ من المعلمات المتزوجات وغير المتزوجات فى مراحل التعليم المختلفة فى محيط المدارس التى أجرى عليها البحث • وجدولا آخر يبين عدد المدرسات والموظفات فى مراحل التعليم المختلفة بالوزارة والحالة الاجتماعية لهن :

وزارة التربية والتعليم
مكتب المستشار الفنى
ادارة الاحصاء

كشف بيان الاجازات المختلفة لمدرسات
بعض مدارس القاهرة فى مراحل التعليم المختلفة
فى العام الدراسى ٥٦ ـ ١٩٥٧

	اسم المدرسة	نوعها	عدد المدرسات	آنسات			مدرسات متزوجات				
				عدد	اجازات عارضة	مرضية	عدد المدرسات	اجازات عارضة	مرضية	وضع	مرضى ووضع معا
١	أمين فكرى بنات	إبتدائى	١٨	٤	٤	٢	١٤	١٤	٨	٢	١
٢	دار السلام المشتركة	»	٣٠	١٥	١٥	١	١٥	١٥	١	١	١
٣	السيدة زينب بنات	»	٢٤	٨	٧	٤	١٦	١٥	٩	٢	١
٤	قصر الدوبارة المشتركة	»	٣٠	١٢	١٠	٢	١٨	١٥	٦	٤	١
٥	المنيرة المشتركة	»	٣٣	١٠	٩	١	٢٣	٢١	٤	٢	١
	مجموع الابتدائى		١٣٥	٤٩	٤٥	١٠	٨٦	٨٠	٢٨	١١	٥
٦	العباسية بنات	إعدادى	٣٧	١٣	٩	٤	٢٤	١٦	١٥	٨	٦
٧	أمين سامى بنات	»	٤٨	١٥	١٥	٥	٣٣	٣١	٢٠	١٠	٦
٨	السنية بنات	»	٣٤	١٦	١٥	٤	١٨	١٧	٨	٦	٥
	مجموع الاعدادى		١١٩	٤٤	٣٩	١٣	٧٥	٦٤	٤٣	٢٤	١٧
٩	العباسية بنات	ثانوى	٥١	١٧	١٦	٣	٣٤	٣٠	١٨	٦	٢
١٠	السنية بنات	»	٦٦	٢٦	٢٣	٥	٤٠	٣٥	١٢	٢	٢
	مجموع الثانوى		١١٧	٤٣	٣٩	٨	٧٤	٦٥	٣٠	٨	٤
	المجموع العام		٣٧١	١٣٦	١٢٣	٣١	٢٣٥	٢٠٩	١٠١	٤٣	٢٦

الحالة الزواجية وعدد الابناء للمدرسات والموظفات بجميع أنواع التعليم والديوان العام ودواوين المناطق حسب الحالة فى ٣١ مارس سنة ١٩٥٦

تدل الاحصائية التى أجريت فى التاريخ المبين على أن المدرسات والموظفات يبلغ عددهن ٢١٦٣٩ وتوزيعهن حسب الحالة الزواجية كالآتى :

٨٣٩٧	متزوجات بنسبة	٣٨ر٨ ٠/٠
٤٥٥	مطلقات بنسبة	٢ر١ ٠/٠
٢٤٨	أرامل بنسبة	١ر٢ ٠/٠
١٢٤٥٤	لم يتزوجن بنسبة	٥٧ر٦ ٠/٠
٨٥	حالات غير مبينة بنسبة	٠ر٣ ٠/٠
٢١٦٣٩		١٠٠ر٠

أما توزيع المتزوجات والمطلقات والأرامل وعددهن ٩١٠٠ حسب عدد أبنائهن فهو كالآتى :

٣٥٦٢	ليس لهن أبناء بنسبة	٣٩ر١ ٠/٠
١٨٤٢	لهن ابن واحد بنسبة	٢٠ر٥ ٠/٠
١٦٠٦	لهن ابنان بنسبة	١٧ر٧ ٠/٠
١٠٦٣	لهن ثلاث أبناء بنسبة	١١ر٧ ٠/٠
٦٢٥	لهن أربعة أبناء بنسبة	٦ر٩ ٠/٠
٢٦٣	لهن خمسة أبناء بنسبة	٢ر٩ ٠/٠
١٣٩	لهن ستة فأكثر بنسبة	١ر٥ ٠/٠
٩١٠٠		١٠٠ر٠

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.
EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Fourth Issue | May 1957 | Year IX

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706


Bibliotheca Alexandrina
0536173